

Norica Felicia Bucur

Curriculumul de limba engleză

Evoluție și particularități

Presa Universitară Clujeană

NORICA FELICIA BUCUR

CURRICULUMUL DE LIMBA ENGLEZĂ
EVOLUȚIE ȘI PARTICULARITĂȚI

PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ

2015

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. Gabriel Albu

Prof. univ. dr. Emil Stan

ISBN 978-973-595-891-6

© 2015 Autoarea volumului. Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul autoarei, este interzisă și se pedepsește conform legii.

Tehnoredactare computerizată: Cristian-Marius Nuna

**Universitatea Babeș-Bolyai
Presa Universitară Clujeană
Director: Codruța Săcelean
Str. Hasdeu nr. 51
400371 Cluj-Napoca, România
Tel./Fax: (+40)-264-597.401
E-mail: editura@editura.ubbcluj.ro
<http://www.editura.ubbcluj.ro/>**

Motto:

*‘The search for
an ideal foreign language curriculum
to apply
in all circumstances
and at all times
is illusory.’*

(Clark, 1987, p. xii).

CUPRINS

LISTA FIGURILOR	9
LISTA TABELELOR	10
LISTA ABREVIERILOR	11
<i>PREFAȚĂ</i>	13
INTRODUCERE	17
CAPITOLUL I: REPERE TEORETICE ALE CURRICULUMULUI DE LIMBI STRĂINE	21
1.1. Probleme generale ale curriculumului.....	21
1.1.1. Conceptul de curriculum	21
1.1.1.1. Curriculum – etimologie.....	21
1.1.1.2. Coordonate ale conceptului de curriculum	21
1.1.1.3. Conceptul de curriculum în literatura pedagogică românească	23
1.1.1.4. Conceptul de curriculum în sistemul educațional românesc.....	25
1.1.2. Proiectarea curriculară.....	26
1.1.2.1. Repere conceptuale ale proiectării curriculare.....	26
1.1.2.2. Modele de proiectare curriculară.....	28
1.1.3. Reforma curriculară.....	32
1.1.3.1. Reforma curriculară – parte integrantă a reformei educației	33
1.1.3.2. Etapele reformei curriculare din România în perioada 1990–2011	33
1.2. Curriculumul de limbi străine.....	37
1.2.1. Caracterizare generală a curriculumului de limbi străine.....	37
1.2.2. Evoluția conceptului de metodă în predarea limbilor străine.....	39
1.2.3. Prezentarea conceptului de curriculum de limbi străine.....	43
1.2.4. Modele de proiectare a curriculumului pentru limbi străine	48
CAPITOLUL II: PROBLEMATICA ȘI PRINCIPIILE ELABORĂRII PROGRAMEI DE LIMBI STRĂINE	57
2.1. Programa școlară – document curricular principal.....	57
2.1.1. Perspectiva tradițională a conceptului de programă școlară.....	58
2.1.2. Perspectiva modernă a conceptului de programă școlară.....	58
2.1.3. Programa școlară din perspectiva <i>Curriculumului național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință (1998)</i>	62
2.2. Programa pentru limbi străine	64
2.2.1. Caracterizare generală a programei pentru limbi străine.....	64
2.2.2. Taxonomii ale programelor pentru limbi străine.....	65
2.2.2.1. Wilkins (1976): Programe sintetice vs. programe analitice.....	65
2.2.2.2. Breen (1987): Paradigma propozițională vs. paradigma procesuală.....	66
2.2.2.3. Dubin și Olshtain (1986): Conținut – proces – produs	70
2.2.2.4. Krahnke (1987): Formă vs. înțeles	70
2.2.2.5. Yalden (1987): Programa proporțională.....	75
2.2.2.6. Nunan (1988a): Programe orientate spre produs vs. programe orientate spre proces	75
2.2.2.7. White (1988): Programe de tip A vs. programe de tip B.....	77
2.2.2.8. Long și Crookes (1992): Trei posibile abordări ale elaborării programei centrate pe sarcină.....	80
2.2.2.9. Richards (2001): Programa integrată.....	82
2.2.2.10. Johnson (2009): Programa multidimensională	83

CAPITOLUL III: PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN CONTEXT EUROPEAN	85
3.1. Actorii implicați în politicile lingvistice educaționale în Europa: Uniunea Europeană și Consiliul Europei.....	86
3.1.1. Uniunea Europeană (UE)	86
3.1.2. Consiliul Europei (CoE).....	91
3.2. Instrumente europene de politică lingvistică educațională.....	98
3.2.1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare (CECRL, 2001)	98
3.2.1.1. Originea CERCL	98
3.2.1.2. CECRL – finalități și obiective.....	99
3.2.1.3. CECRL – conținut	102
3.2.1.4. CECRL – impact	104
3.2.2. Portofoliul European al Limbilor (PEL, 2001)	105
3.2.2.1. Scurtă istorie a PEL	105
3.2.2.2. PEL – conținut și funcții	107
3.2.2.3. PEL – impact	108
CAPITOLUL IV: ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PREDĂRII LIMBII ENGLEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL	111
4.1. Factorul vârstă în învățarea limbilor străine.....	112
4.1.1. Factorul vârstă – argumentări pro și contra.....	112
4.1.2. Factorul vârstă – limite ale cercetărilor.....	116
4.1.3. Posibile avantaje ale introducerii unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar	117
4.2. Influența teoriilor învățării asupra predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial	119
4.2.1. Behaviorismul	120
4.2.2. Constructivismul	120
4.2.3. Umanismul	121
4.2.4. Socioconstructivismul	121
4.2.5. Teoria Inteligențelor Multiple	122
4.3. Particularitățile predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial	123
4.3.1. Caracterizare generală a predării limbilor străine în învățământul primar și gimnazial, cu referire specială la limba engleză	123
4.3.1.1. Receptarea și producerea mesajelor orale.....	128
4.3.1.2. Receptarea și producerea mesajelor scrise.....	130
4.3.1.3. „A învăța să înveți” la disciplina limba engleză	131
4.3.2. Accente metodologice ale predării limbii engleze în învățământul primar	132
4.3.3. Accente metodologice ale predării limbii engleze în învățământul gimnazial.....	135
CAPITOLUL V: ANALIZA CURRICULUMULUI DE LIMBA ENGLEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA (1990–2011): EVOLUȚIE ȘI PERSPECTIVE	139
5.1. Metodologia cercetării.....	139
5.1.1. Premisele cercetării	139
5.1.2. Scopul cercetării.....	141
5.1.3. Obiectivele cercetării.....	141
5.1.4. Ipotezele cercetării	142
5.1.5. Prezentarea metodologiei de cercetare	143
5.1.5.1. Metoda cercetării documentelor curriculare	143
5.1.5.2. Metoda interviului	144
5.1.5.3. Metoda anchetei.....	145
5.1.5.3.1. Descrierea lotului de subiecți	146
5.1.6. Limitele cercetării	155

5.2. Prezentarea rezultatelor	155
5.2.1. Analiza etapelor în care a fost revizuit sau reelaborat curriculumul de limba engleză	155
5.2.1.1. Subetapa 1990–1991.....	156
5.2.1.2. Subetapa 1991–1993.....	158
5.2.1.3. Subetapa 1993–1995.....	160
5.2.1.4. Subetapa 1995–1998.....	162
5.2.1.5. Subetapa 1998–2003.....	167
5.2.1.6. Subetapa 2003–2011.....	171
5.2.1.7. Reflecții asupra analizei evoluției curriculumului de limba engleză în învățământul primar și gimnazial din România (1990–2011).....	180
5.2.2. Perspectivele curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial din România	181
5.2.2.1. Cunoașterea standardelor curriculare de performanță la limba engleză de către profesori.....	181
5.2.2.2. Percepția profesorilor de limba engleză față de actualele programe școlare pentru clasele III–VIII	185
5.2.2.3. Opinia profesorilor de limba engleză cu privire la propunerile de optimizare a programelor școlare pentru clasele III–VIII	189
CONCLUZII	193
BIBLIOGRAFIE.....	203
ANEXE	213
ANEXA 1 – Chestionar	213
ANEXA 2 – Date statistice pentru propunerile de optimizare a programelor școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele III–VIII.....	221

LISTA FIGURILOR

Figura 1. <i>Cadru pentru procesul de elaborare a unui model de proiectare curriculară pentru limbi străine)</i>	53
Figura 2. <i>Un model al etapelor procesului de proiectare curriculară</i>	55
Figura 3. <i>Repartiția subiecților în funcție de gen</i>	147
Figura 4. <i>Repartiția subiecților în funcție de grupa de vârstă din care fac parte</i>	148
Figura 5. <i>Repartiția subiecților în funcție de locul în care funcționează școala</i>	149
Figura 6. <i>Experiența cumulată a lotului de subiecți</i>	149
Figura 7. <i>Experiența ca profesor de limba engleză în general</i>	150
Figura 8. <i>Experiența ca profesor de limba engleză în învățământul primar</i>	151
Figura 9. <i>Experiența ca profesor de limba engleză în învățământul gimnazial</i>	151
Figura 10. <i>Ultima diplomă de învățământ superior obținută</i>	152
Figura 11. <i>Ultimul grad didactic obținut</i>	153
Figura 12. <i>Opinia profesorilor privind nivelul de cunoaștere a limbii engleze, conform CECRL</i>	154
Figura 13. <i>Numărul mediu de elevi la clasă</i>	154
Figura 14. <i>Asocierea corectă / incorectă a standardelor curriculare de performanță</i>	184
Figura 15. <i>Aspectele avute în vedere în alegerea unui manual pentru clasele III–VIII</i>	185
Figura 16. <i>Utilitatea instrumentelor propuse (1–14) în proiectarea activității didactice la limba engleză (clasele III–VIII)</i>	187
Figura 17. <i>Răspunsurile participanților la anchetă cu privire la propunerile de optimizare a programelor de engleză (clasele III–IV)</i>	190
Figura 18. <i>Răspunsurile participanților la anchetă cu privire la propunerile de optimizare a programelor de engleză (clasele V–VIII)</i>	191
Figura 19. <i>Propunerea nr. 1 – clasele III–IV</i>	221
Figura 20. <i>Propunerea nr. 2 – clasele III–IV</i>	222
Figura 21. <i>Propunerea nr. 3 – clasele III–IV</i>	223
Figura 22. <i>Propunerea nr. 4 – clasele III–IV</i>	224
Figura 23. <i>Propunerea nr. 5 – clasele III–IV</i>	225
Figura 24. <i>Propunerea nr. 6 – clasele III–IV</i>	226
Figura 25. <i>Propunerea nr. 1 – clasele V–VIII</i>	227
Figura 26. <i>Propunerea nr. 2 – clasele V–VIII</i>	228
Figura 27. <i>Propunerea nr. 3 – clasele V–VIII</i>	229
Figura 28. <i>Propunerea nr. 4 – clasele V–VIII</i>	230
Figura 29. <i>Propunerea nr. 5 – clasele V–VIII</i>	231
Figura 30. <i>Propunerea nr. 6 – clasele V–VIII</i>	232

LISTA TABELELOR

Tabel 1. <i>Sensuri actuale în conceperea unui curriculum</i>	24
Tabel 2. <i>Elemente componente ale proiectării curriculare</i>	27
Tabel 3. <i>Variații ale modelului de proiectare curriculară bazat pe obiectul de studiu</i>	28
Tabel 4. <i>Criterii de clasificare și tipuri de modele de proiectare curriculară</i>	31
Tabel 5. <i>O sinteză a evoluției predării limbilor străine în perioada 1880–prezent</i>	40
Tabel 6. <i>Analiză comparativă a celor două protomodele propuse de Stern</i>	41
Tabel 7. <i>Relația curente educaționale – modele de proiectare curriculară – predarea limbilor străine – reînnoirea curriculară</i>	50
Tabel 8. <i>Principalele caracteristici ale programelor identificate de Krahne</i>	71
Tabel 9. <i>Aspecte negative și pozitive ale programelor</i>	72
Tabel 10. <i>Sugestii referitoare la modul de elaborare a unei programe pentru limbi străine</i>	74
Tabel 11. <i>Criterii pentru selectarea și secvențierea conținutului</i>	78
Tabel 12. <i>Problemele programei procedurale și ale programei procesuale</i>	80
Tabel 13. <i>Caracteristici ale vârstei școlare mici și ale vârstei școlare mijlocii</i>	124
Tabel 14. <i>Caracteristicile școlarilor mici și mijlocii</i>	126
Tabel 15. <i>Sinteză a obiectivelor generale de învățare a limbii engleze pentru școlarii mici și mijlocii</i>	127
Tabel 16. <i>Strategii care dezvoltă abilitățile de a „învăța să înveți” la școlarii mici și mijlocii</i>	132
Tabel 17. <i>Caracteristici ale comportamentelor școlarilor mici cu privire la dezvoltarea celor patru abilități în predarea limbii engleze</i>	133
Tabel 18. <i>Principalele funcții ale limbajului</i>	134
Tabel 19. <i>Sugestii de organizare a procesului didactic la limba engleză pentru școlarii mici</i>	135
Tabel 20. <i>Genul subiecților</i>	147
Tabel 21. <i>Vârsta subiecților</i>	147
Tabel 22. <i>Locul în care se află școala la care predau subiecții</i>	148
Tabel 23. <i>Experiența generală ca profesor de limba engleză</i>	150
Tabel 24. <i>Experiența ca profesor de limba engleză în învățământul primar</i>	150
Tabel 25. <i>Experiența ca profesori de limba engleză în învățământul gimnazial</i>	151
Tabel 26. <i>Ultima diplomă de învățământ superior obținută</i>	152
Tabel 27. <i>Ultimul grad didactic obținut</i>	152
Tabel 28. <i>Nivelul de cunoaștere a limbii engleze, conform CECRL</i>	153
Tabel 29. <i>Numărul mediu de elevi la clasă</i>	154
Tabel 30. <i>Programele și manualele de limba engleză utilizate în perioada 1995–1998</i>	163
Tabel 31. <i>Programele și manualele de limba engleză utilizate în perioada 1998–2003</i>	167
Tabel 32. <i>Noutățile curriculumului de limbi străine din 1998 – privire comparativă</i>	168
Tabel 33. <i>Prezentare comparativă a standardelor de performanță 2009 vs. 2003</i>	175
Tabel 34. <i>Standarde curriculare asociate corect</i>	182
Tabel 35. <i>Standarde curriculare asociate incorect</i>	183

Tabel 36. Aspectele avute în vedere în alegerea unui manual de limba engleză pentru clasele III–VIII	185
Tabel 37. Procentaje obținute în treapta FOARTE MARE MĂSURĂ	186
Tabel 38. Procentaje obținute în treapta MARE MĂSURĂ	187
Tabel 39. Procentaje obținute pentru afirmațiile 1–5	188
Tabel 40. Analiza interrelațională între numărul mediu de elevi la clasă și P4 pentru clasele III–IV	192
Tabel 41. Analiza interrelațională între numărul mediu de elevi la clasă și P4 pentru clasele V–VIII	192
Tabel 42. Propunerea nr. 1 clasele III–IV	221
Tabel 43. Propunerea nr. 2 clasele III–IV	222
Tabel 44. Propunerea nr. 3 clasele III–IV	223
Tabel 45. Propunerea nr. 4 clasele III–IV	224
Tabel 46. Propunerea nr. 5 clasele III–IV	225
Tabel 47. Propunerea nr. 6 clasele III–IV	226
Tabel 48. Propunerea nr. 1 clasele V–VIII	227
Tabel 49. Propunerea nr. 2 clasele V–VIII	228
Tabel 50. Propunerea nr. 3 clasele V–VIII	229
Tabel 51. Propunerea nr. 4 clasele V–VIII	230
Tabel 52. Propunerea nr. 5 clasele V–VIII	231
Tabel 53. Propunerea nr. 6 clasele V–VIII	232

LISTA ABREVIERILOR

CCC	– Consiliul pentru Cooperare Culturală
CE	– Comisia Europeană
CELM	– Centrul European pentru Limbi Moderne
CECRL	– Cadru European Comun de Referință pentru Limbi
CoE	– Consiliul Europei
PEL	– Portofoliul European al Limbilor
UE	– Uniunea Europeană

PREFAȚĂ

Prin lucrarea „*Curriculumul de limba engleză. Evoluție și particularități*”, doamna Norica Felicia Bucur își propune să realizeze o analiză diacronică și comparativă a evoluției curriculumului de limba engleză din învățământul primar și gimnazial din România, în perioada 1990–2011. Ea se adresează atât proiectanților de curriculum pentru limbi străine, cât și profesorilor implicați în predarea și învățarea limbii engleze în școala românească.

Primul capitol, intitulat „*Repere teoretice ale curriculumului de limbi străine*”, trece în revistă problemele generale ale curriculumului, un demers necesar ca sistem de referință pentru stabilirea legăturii dintre științele educației și predarea limbilor străine. Aici sunt analizate, pe larg, o serie de aspecte generale, cum ar fi: conceptul de curriculum și coordonatele sale; proiectarea curriculară și reperele sale conceptuale; modelele de proiectare curriculară; reforma curriculară și etapele acesteia. Partea a doua din acest capitol este axată, în totalitate, pe analiza curriculumului pentru limbile străine. Autoarea insistă aici, cu precădere, pe caracterizarea generală a curriculumului pentru limbi străine, evoluția conceptului de metodă în predarea limbilor străine și modelele de proiectare a curriculumului pentru limbile străine.

După opinia noastră, în cazul analizei curriculumului pentru limbile străine elementul forte îl reprezintă modelele de proiectare curriculară. Autoarea pornește de la analiza efectuată de către H.H. Stern (1983), o analiză critică a modelelor descrise în literatura de specialitate, care are drept finalitate realizarea unui cadru conceptual care să stea la baza practicii predării limbilor străine în școală. Constatând că niciunul dintre modelele analizate nu poate servi drept cadru conceptual pentru elaborarea unei teorii, întrucât ele nu oferă categorii și criterii pentru interpretarea și evaluarea teoriilor existente și nici conceptualizări pentru planificare și practică, H.H. Stern a elaborat un model propriu structurat în trei niveluri: a) fundamentele, nivel care include principii teoretice din numeroase științe particulare și științele educației, principii care contribuie la realizarea unui cadru teoretic pentru predarea limbilor străine; b) nivelul intermediar, care cuprinde patru concepte cheie – limbă, predare, învățare și context social; și c) practica, nivel care cuprinde metodologia și organizarea.

Cititorul interesat de aceste probleme va găsi aici o analiză completă și aprofundată a celor mai semnificative taxonomii ale programelor școlare de limbi străine, cum sunt cele elaborate de către: D.A. Wilkins, 1976; F. Dubin și E. Olshtain, 1986; M.P. Breen, 1987; K. Krahne, 1987; D. Nunan, 1988; R.V. White, 1988; M. Long și G. Crookes, 1992; J.C. Richards, 2001; și R.K. Johnson, 2009.

După prezentarea, în detaliu, și a altor modele curriculare (D. Nunan, 1988; K. Graves, 2000; și J.C. Richards, 2001), doamna Norica Felicia Bucur se oprește, pe larg, la modelul propus de către D. Finney (2002), un model de proiectare curriculară realizat din perspectiva multidimensională a curriculumului. Acest model curricular are la bază un cadru conceptual care reflectă o abordare integrată care ia în considerare atât elevul și nevoile sale, cât și principiile modelului orientat spre produs și ale modelului orientat spre proces. În viziunea lui D. Finney, acest model este mai realist, el fiind o combinație a celor trei modele curriculare, existente în practica educațională a predării limbilor străine. De asemenea, modelul propus de către D. Finney oferă un posibil echilibru între

conținut, produs și proces, modul de învățare a cunoștințelor, a abilităților și competențelor din orice curriculum modern.

În concluzie, modelele de proiectare curriculară descrise aici de către doamna Norica Felicia Bucur converg către un model curricular în care interacțiunea dintre elementele componente se află în prim plan. Într-o asemenea perspectivă, profesorul de limbi străine devine un actor important în procesul de proiectare curriculară, el având rolul de a adapta elementele componente pentru a asigura interrelaționarea dintre procesele și produsele vizate de predarea limbilor străine în școală.

Al doilea capitol, intitulat „*Problematica și principiile elaborării programei de limbi străine*”, prezintă o radiografiere a programei școlare, așa cum reiese din literatura pedagogică și din actuala practică educațională desfășurată în școala românească. Pe baza acestei analize, autoarea a încercat să descopere în ce măsură elaborarea programei de limbi străine se conformează modelului general și care sunt particularitățile programei școlare de limbi străine. Fără îndoială, din perspectiva titlului acestei lucrări și a obiectivelor urmărite de către autoare, elementele cele mai importante și ideile cele mai interesante se subsumează sintagmei „programa pentru limbi străine”. După ce face o caracterizare generală a programei pentru limbi străine, autoarea se preocupă, într-un mod sistematic, de analiza extinsă a taxonomiilor programelor pentru limbi străine.

În cel de-al treilea capitol, intitulat „*Predarea limbilor străine în context european*”, autoarea își propune să identifice parcursul inițiativelor, recomandărilor și rezoluțiilor promovate și susținute de către doi mari actori europeni – Uniunea Europeană și Consiliul Europei. Este vorba aici despre modul în care acest parcurs european a influențat politicile lingvistice la nivel național, regional și local. Principalele probleme analizate, pe larg, de către doamna Norica Felicia Bucur în acest capitol sunt următoarele: a) actorii implicați în politicile lingvistice educaționale din Europa – Uniunea Europeană și Consiliul Europei; și b) instrumentele europene de politică lingvistică educațională. Desigur, cea mai importantă problemă abordată de către autoare în acest capitol o constituie instrumentele europene de politică lingvistică educațională. Aceste instrumente sunt următoarele două, și anume: a) Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi (CECRL, 2001); și b) Portofoliul European al Limbilor (PEL, 2001).

Din punct de vedere istoric, CECRL s-a născut în anul 1991, la Simpozionul de la Ruschlikon (Elveția). La acest simpozion, participanții au convenit că este de dorit elaborarea unui Cadru European Comun de Referință, pentru Limbi, la toate nivelurile, pentru a promova cooperarea dintre instituțiile educaționale din diverse țări, pentru a oferi o bază solidă în recunoașterea reciprocă a atestatelor lingvistice, pentru a oferi asistență elevilor, profesorilor, autorilor de materiale didactice, instituțiilor de examinare și administratorilor educaționali, cu privire la dozarea și coordonarea eforturilor lor. Varianta finală a CECRL, care vizează îndeplinirea acestor obiective a fost publicată în limbile franceză și engleză, în anul 2001.

Prin urmare, CECRL a fost proiectat pentru a funcționa ca un cadru de referință pentru modul în care se pot descrie diverse niveluri, se pot identifica diverse obiective de învățare a unei limbi străine și se pot stabili diverse standarde de învățare. Principalele obiective ale CECRL sunt următoarele: a) încurajarea practicienilor din domeniul limbilor moderne ca să mediteze asupra unor întrebări prin care să obțină informațiile necesare pentru proiectarea curriculumului de limbi străine dintr-o perspectivă unitară și documentată; b) facilitarea schimburilor de informații între practicieni și

elevi, schimburi necesare pentru organizarea și implementarea unui învățământ de limbi străine autonom; c) promovarea plurilingvistismului ca răspuns la diversitatea lingvistică și culturală a Europei.

Cel de-al doilea instrument esențial este Portofoliul European al Limbilor (PEL, 2001). Și acest instrument a fost lansat tot la Simpozionul de la Ruschlikon din 1991 (Elveția). El a fost lansat oficial în anul 2001, cu ocazia Anului European al Limbilor. PEL este un instrument de autoevaluare care urmărește parcursul de achiziție și dezvoltare al competențelor lingvistice, cât și experiențele culturale prin care trece deținătorul acestora. Acest instrument european este alcătuit din următoarele elemente: a) pașaportul lingvistic; b) bibliografia lingvistică; și c) dosarul, care reprezintă o selecție de materiale alese de către elev pentru a-și ilustra progresele. Practica educațională și experiența acumulată în domeniul predării și învățării limbilor străine au demonstrat faptul că PEL a avut un impact puternic asupra modului de elaborare a manualelor, precum și asupra formării profesorilor de limbi străine.

În cel de-al patrulea capitol, intitulat *„Aspecte teoretice și practice ale predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial”*, doamna Norica Felicia Bucur delimitează sfera cercetării propuse, sugerând o serie de răspunsuri la mai multe întrebări legate de vârsta propice învățării unei limbi străine, influența teoriilor învățării în predarea limbilor străine și de prioritățile predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial. În problema rolului factorului vârstă în învățarea limbilor străine, autoarea se preocupă de argumentele pro și contra în ceea ce privește învățarea de timpuriu a limbilor străine, de limitele cercetărilor privind această problemă și de analiza posibilelor avantaje ale introducerii unei limbi străine în curriculumul din învățământul primar. În ce privește influența teoriilor învățării asupra predării limbilor străine și îndeosebi asupra predării limbii engleze, autoarea precizează că acest lucru s-a petrecut îndeosebi începând cu a doua jumătate a secolului XX. Printre teoriile cele mai semnificative se numără: behaviorismul, constructivismul, umanismul, socioconstructivismul și teoria inteligențelor multiple.

În sfârșit, cât privește particularitățile predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial, doamna Norica Felicia Bucur face o caracterizare generală a predării limbilor străine în învățământul primar și gimnazial, scoate în evidență perspectiva abordării comunicative a predării limbilor străine, receptarea și producerea mesajelor orale și scrise. De asemenea, domnia sa constată că, în predarea limbii engleze, accentul s-a deplasat spre sintagma „a învăța să înveți”, așa cum, de altfel, s-a întâmplat în întreaga activitate instructiv-educativă. Alte aspecte scoase în evidență de către autoare sunt accentele metodologice ale predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial. Aici este analizată, în detaliu, problema formării și dezvoltării la elevi a celor patru abilități lingvistice de bază: a) receptarea mesajelor orale; b) producerea mesajelor orale; c) receptarea mesajelor scrise; și d) producerea mesajelor scrise.

Ultimul capitol din lucrare, capitolul V, este axat pe analiza curriculumului de limba engleză ca limbă străină în învățământul primar și gimnazial din România (1990–2011). Autoarea a fixat ca limită inferioară anul 1990, întrucât acest an marchează formal începuturile reformei învățământului românesc. Anul 2011 reprezintă limita superioară a investigațiilor sale, deoarece acesta este anul noii legi a educației (Legea nr.1 din 2011). Analiza evoluției curriculumului de limba engleză din învățământul primar și gimnazial, din perioada 1990–2011, s-a concentrat îndeosebi asupra produselor curriculare principale – programele școlare și planurile de învățământ.

Cititorul interesat de cercetările concrete ale doamnei profesoare Norica Felicia Bucur va descoperi două obiective generale, cu cinci obiective secundare subordonate și două ipoteze generale,

cu cinci ipoteze specifice subordonate. Pentru atingerea obiectivelor propuse și pentru verificarea ipotezelor formulate, autoarea a utilizat o metodologie complexă alcătuită din: a) metoda cercetării documentelor curriculare; b) metoda interviului (focus-grup); și c) metoda anchetei (chestionarul de opinie). Apreciem că cercetarea întreprinsă a fost de tip longitudinal, iar problematica investigată a fost, în același timp: a) una de natură teoretico-fundamentală, axată pe analiza logică și istorică a unor enunțuri deja existente, a unor teorii și principii ale curriculumului de limba engleză; și b) alta de natură practic-aplicativă, întrucât explorările autoarei au avut drept obiect formularea de concluzii, sub forma unor recomandări sau predicții.

Evoluția curriculumului de limba engleză din învățământul primar și gimnazial, în perioada 1990–2011, a fost divizată de către autoare în două etape principale, cu șase subetape, după cum urmează: a) etapa 1990–1998, cu patru subetape – 1990–1991; 1991–1993; 1993–1995; 1995–1998; și b) etapa 1998–2011, cu două subetape – 1998–2003; și 2003–2011. Fără îndoială, este vorba de o subdivizare relativă, întrucât reforma curriculară din România a fost aplicată progresiv.

Remarcăm faptul că în finalul lucrării sale, autoarea face câteva reflecții asupra analizei evoluției curriculumului de limba engleză de la nivelul învățământului primar și gimnazial și aduce în prim plan câteva date semnificative despre următoarele aspecte: a) perspectivele curriculumului de limba engleză în învățământul primar și gimnazial; b) cunoașterea standardelor curriculare de performanță de către profesori; c) percepția profesorilor cu privire la actualele programe școlare pentru clasele III–VIII; și d) opinia profesorilor de limba engleză cu privire la propunerile de optimizare a programelor școlare.

În concluzie, considerăm că rezultatele cercetărilor teoretice și practic-experimentale ale doamnei profesoare Norica Felicia Bucur pot să genereze un interes real pentru decidenții în problemele curriculumului de limba engleză, pentru profesorii implicați în predarea limbii engleze și, în general, pentru toți cei preocupați de predarea și învățarea limbilor străine în școala românească.

Prof. univ. dr. Gheorghe Tomșa

INTRODUCERE

Demersul nostru se dorește a fi o introducere cuprinzătoare în teoria curriculumului pentru limbi străine în general și a curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial în special. De asemenea, această lucrare își propune să realizeze o analiză istorică și comparativă a evoluției curriculumului de limba engleză din învățământul primar și gimnazial din România între 1990 și 2011, pe baza căreia să poată fi identificate, ulterior, perspectivele acestuia în cadrul sistemului formal de educație ce cuprinde cele două cicluri școlare vizate. Lucrarea se adresează, pe de o parte, proiectanților de curriculum pentru limbi străine, iar pe de altă parte profesorilor implicați în predarea și învățarea limbilor străine, cu referire specială la limba engleză.

Chiar dacă, în România, durata școlarității obligatorii a crescut în perioada 1990–2011, învățământul primar și gimnazial acoperă în continuare cea mai mare parte a educației de bază, alcătuită din trei cicluri curriculare: ciclul achizițiilor fundamentale, ciclul de dezvoltare și ciclul de observare și orientare (Curriculum Național 1998, p. 14). Parcurgerea celor două cicluri școlare (primar și gimnazial), tradițional incluse în învățământul obligatoriu, precum și a treptei inferioare a liceului, presupune atingerea următoarelor finalități:

1. Egalitatea reală a șanselor;
2. Asigurarea educației de bază pentru toți;
3. Promovarea concomitentă a stabilității și a schimbării sociale;
4. Pregătirea copiilor pentru viața adultă și activă, pentru timpul liber, pentru familie și societate;
5. Pregătirea și motivarea copiilor pentru continuarea învățării pentru o lume în schimbare.

(Ministerul Educației și Cercetării, 2003, p. 9)

Mai mult, luând în considerare dimensiunea europeană a educației – *învățarea pe parcursul întregii vieți*, finalitățile învățământului obligatoriu din România au fost orientate către dobândirea competențelor de bază (inclusiv a noilor competențe de bază necesare pentru societatea și economia bazate pe cunoaștere) și către formarea elevilor pentru învățarea pe parcursul întregii vieți (abilități de comunicare, scriere, citire și calcul matematic, alfabetizarea digitală și informațională, cultura științifică și tehnologică, cultură antreprenorială, comunicarea în limbi moderne de largă circulație, cultura și conduita civică, cetățenia democratică, gândirea critică, capacitatea de adaptare la situații noi, lucrul în echipă, interesul pentru dezvoltarea personală și învățarea), iar curriculumul este instrumentul fundamental în realizarea acestor finalități.

Abilitățile de a comunica în limbi moderne oferă posibilitatea de a intra în contact cu valorile culturale ale altor popoare, dezvoltând personalitatea tinerilor și creând posibilități mai largi de inserție socială, avantajoasă pentru individ și profitabilă pentru colectivitate. Calitatea documentelor curriculare pentru limbi străine (principale, dar și cele secundare) și a cadrelor didactice specializate, pot influența în mod decisiv activitatea instructiv-educativă, efectele negative produse asupra elevilor de un proces didactic inferior fiind de lungă durată, deseori chiar ireparabile (Cuniță, Drăghicescu, Popa, și Dorobăț, 1997, p. 15).

Potrivit *Anuarului Statistic al României 2013* (2014, p. 280), limba engleză se află pe primul loc în clasamentul dedicat studiului limbilor moderne, la toate ciclurile școlare din învățământul preuniversitar din România, iar această situație se regăsește și la nivel european (*Key Data on Teaching Languages at School in Europe*, 2012). Dacă studiul altor limbi străine considerate importante (limba spaniolă, limba franceză, limba rusă, limba chineză) este în general determinat de anumite necesități identificabile la nivel local, studiul limbii engleze a căpătat un alt statut, mai ales în ultima jumătate de secol, în special datorită impunerii sale ca *lingua franca* dominantă. Astfel, fiind mijloc internațional de comunicare în domenii precum comerțul, diplomația, știința și tehnologia, limba engleză promite celor care doresc să o învețe accesul către comunitățile de experți ce deservește domeniile amintite.

Drept consecință a dobândirii acestui statut de limbă internațională, predarea și învățarea limbii engleze s-a aflat, în decursul acestei perioade, în proces de examinare atentă și evaluare riguroasă. De exemplu, Jenkins (Byram, 2000, p. 195) a luat în considerare identificarea particularităților limbii engleze ca *lingua franca* internațională și determinarea implicațiilor pedagogice ce decurg din această perspectivă. De asemenea, Holliday (1994), Medgyes (1994) și Seidlhofer (1999) (Byram, 2000, p. 195) au întrevăzut posibilitatea de a reconsidera poziția privilegiată a vorbitorilor nativi de a se pronunța cu privire atât la nevoile celor care doresc să învețe limba engleză, cât și la metodologia utilizată. Așadar, există semne ale schimbărilor care au survenit în predarea limbii engleze, și care pot fi explicate mai ales prin raportarea la rolul limbii engleze ca mijloc de comunicare internațională și, prin urmare la nevoile celor care o utilizează.

Statutul limbii engleze ca limbă străină dominantă nu poate fi contestat, iar acest statut a fost câștigat și datorită eforturilor continue, atât în plan teoretic, cât și practic, de a găsi cele mai bune soluții pentru a facilita procesul instructiv-educativ. Chiar dacă de cele mai multe ori în spatele acestor eforturi pot fi identificate interese economice (limba engleză – ca produs de export), nu se poate nega contribuția acestor eforturi la dezvoltarea pedagogiei limbilor străine, deoarece majoritatea lucrărilor teoretice vizează de fapt studiul limbilor străine, nefiind limitate la limba engleză.

Având ca punct de plecare predarea și învățarea limbii engleze, studiile realizate începând cu jumătatea anilor 1970 au un caracter mai general, încercând să ofere un cadru cât mai cuprinzător, aplicabil oricărei limbi străine. Așadar, cel puțin în plan teoretic, aspectele privind predarea și învățarea limbii engleze se suprapun, în mare măsură, cu predarea și învățarea limbilor străine în general (Byram, 2000, p. 275). Pornind de la această observație, ținem să precizăm că partea teoretică a acestei lucrări evidențiază, în mare măsură, aspecte ale predării și învățării limbilor străine în general, situațiile în care ne referim exclusiv la limba engleză fiind indicate.

În acest context, analiza evoluției curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011 ar putea fi utilă în vederea unei estimări tentative a situației prezente a modelului curricular pentru limba engleză, luând în considerare, în egală măsură, cercetările din domeniu și necesitățile la nivel național. O astfel de analiză poate contribui la explicarea detaliată a schimbărilor petrecute în cadrul obiectivelor generale ale predării și învățării, precum și în cadrul metodelor folosite în practica predării, și, nu în ultimul rând în cadrul terminologiei utilizate în fiecare etapă supusă analizei. Așadar, în această lucrare, căutăm posibile răspunsuri la două întrebări: (1) *Care este evoluția curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial din România între 1990–*

2011? și (2) *Care sunt perspectivele curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial din România?*

Lucrarea este structurată în cinci capitole. Direcțiile teoretice, prezentate pe larg în primele patru capitole, sunt definitorii și clarificatoare pentru analiza întreprinsă în ultimul capitol. În primul capitol sunt trecute în revistă problemele generale a curriculumului, demers necesar ca punct de referință pentru a stabili cum s-a creat legătura între această ramură a științelor educației și predarea limbilor străine. Cel de-al doilea capitol prezintă o radiografiere a programei școlare, așa cum se remarcă în literatura pedagogică și în actuala practică educațională din România, pentru a avea posibilitatea, ulterior, de a descoperi în ce măsură elaborarea programei de limbi străine se conformează modelului general și, de asemenea, care sunt particularitățile programei de limbi străine. În cel de-al treilea capitol, ne propunem să identificăm parcursul inițiativelor, recomandărilor, rezoluțiilor etc. promovate și susținute de cei doi actori principali la nivel european, Uniunea Europeană și Consiliul Europei, respectiv modul în care acest parcurs a influențat politicile lingvistice la nivel național, local și regional. Aspectele teoretice și practice ale predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial sunt cuprinse în cel de-al patrulea capitol, care astfel delimitează sfera cercetării propuse, sugerând răspunsuri la următoarele întrebări: *În ce măsură influențează factorul vârstă învățarea unei limbi străine? Cum au influențat teoriile învățării predarea limbii engleze școlarilor cu vârste cuprinse între 6/7 și 14/15 ani? Care sunt particularitățile predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial?* Ultimul capitol conține analiza curriculumului de limba engleză din învățământul primar și gimnazial din România între 1990 și 2011, și, ca urmare a cercetării întreprinse (analiză de documente, focus-grup și anchetă pe bază de chestionar), sunt evidențiate atât reperele evolutive, cât și perspectivele acestui curriculum, pentru învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011.

În general, curriculumul de limba engleză din învățământul primar și gimnazial din România a avut un parcurs ascendent, existând opinia, împărtășită și de noi de altfel, că „limba engleză poate fi considerată un purtător de stindard al modernizării în educație” (Țepelea și Hodivoianu, 2002, p. 72). Expunerea unui număr considerabil de profesori la cursurile de formare continuă organizate de organizații precum British Council sau Peace Corps, construirea programelor de limba engleză pe principii moderne încă din 1992, accesul pe piața românească al editurilor străine de prestigiu, cu o ofertă bogată de materiale didactice, posibilitatea de a susține teste internaționale de limba engleză în România au contribuit decisiv la popularizarea limbii engleze în sistemul de învățământ pre-universitar din România.

Cu toate acestea, nu se poate să nu constatăm, pe baza rezultatelor cercetării efectuate, că, la nivelul documentelor curriculare oficiale în vigoare, care reglementează predarea limbii engleze, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, la clasele III–VIII, pot fi aduse îmbunătățiri semnificative. Ca instrument prin care se asigură egalitatea de șanse, programele de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele III–VIII ar trebui să standardizeze nivelul de așteptări pe care școala îl pretinde de la elevi. Grație acestui mijloc, elevii din diferite regiuni ale României, fie ei din mediul urban sau rural, ar putea avea aceeași șansă de succes în învățarea limbii engleze. Mai mult, programele școlare de limba engleză ar trebui să reprezinte un sprijin pentru realizarea activității instructiv-educative de către profesor, indiferent de pregătirea inițială și continuă, experiența didactică, nivelul de cunoaștere a limbii engleze etc. De asemenea, sistemul paralel de

educație este o realitate a învățământului preuniversitar din România (Bray, 2003, 2011), părinții alegând cel mai adesea, după matematică, lecții de limba engleză în sistem privat, oferite de diverse instituții sau chiar de profesorii de la clasă. Așadar, pentru a putea veni în sprijinul elevilor, profesorilor și al părinților, actualele programe de limba engleză ca limbă străină 1, studiată în regim normal, pentru clasele III–VIII au nevoie de optimizare, iar programa disciplinei *Comunicare în limba modernă pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a* (2013) s-ar putea constitui într-un posibil punct de referință.

CAPITOLUL I:

REPERE TEORETICE

ALE CURRICULUMULUI DE LIMBI STRĂINE

1.1. Probleme generale ale curriculumului

1.1.1. Conceptul de curriculum

1.1.1.1. Curriculum – etimologie

De origine latină, termenul de curriculum a generat controverse și ample dezbateri în rândul specialiștilor în științele educației. Unele surse se rezumă la menționarea sensului de „cursă”, „alergare” (Connely și Lantz, 1991, p. 15; Cucoș, 2006, p. 182; Bontaș, 2008, p. 101), iar altele (Crețu, 2000 apud. Niculescu, 2003, p. 16; Potolea și Manolescu, 2006, p. 7; Negreț-Dobridor, 2008, p. 18) consideră că termenul curriculum, pe lângă sensul propriu (denotativ), are și un sens figurat (conotativ), care poate fi desprins din expresiile *curriculum solis*, *curriculum lunae* și *curriculum vitae*. Pentru teoria contemporană a curriculumului, sensurile conotative ale termenului sunt esențiale, sugerând „circularitate, ordine, coerență, rigoare, regularitate inflexibilă și predestinare” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 19).

1.1.1.2. Coordonate ale conceptului de curriculum

Dacă până la mijlocul secolului al XIX-lea, conceptul de curriculum a fost folosit în general cu sensul de „curs oficial (...), întregul corp de cursuri oferite de o instituție educațională,” în prezent, termenul circulă în literatura pedagogică cu o mare diversitate de înțelesuri, unii autori remarcând că „există tot atâtea definiții câte texte despre curriculum s-au scris” (Crețu, 1994, p. 5) sau că „există peste o sută de accepții ale termenului, acestea fiind extrem de diferite în funcție de școlile și curentele care le-au generat” (Crișan, 1994, p. 21). Fără îndoială, lucrările lui John Dewey (*The Child and the Curriculum*, 1902), John Franklin Bobbit (*The Curriculum*, 1912) și Ralph W. Tyler (*Basic Principles of Curriculum and Instruction*, 1949) au contribuit în mod decisiv la extinderea actuală a conceptului de curriculum, care „a ajuns să cuprindă tot sau aproape tot ceea ce are legătură cu situațiile de învățare ori cu procesul devenirii umane prin intermediul învățării” (Crișan, 1994, p. 21).

Pentru a veni în sprijinul celor interesați de conceptul de curriculum, există diverse explicații ale acestei afluențe de definiții. Astfel, această situație este în mare măsură inevitabilă, deoarece, pe de o parte, definiția curriculumului variază în funcție de modul în care autorul își concepe propriul model curricular (Connely și Lantz, 1991, p. 15), iar, pe de altă parte, noile definiții apar ca rezultat al eforturilor depuse de unii teoreticieni de a schimba sau a îmbogăți semnificația tradițională a termenului (Jackson, 1992, apud Breault și Marshall, 2010, p. 179). Mai mult, există și autori care își promovează propria definiție a curriculumului, scoțând în evidență un anumit înțeles sau conotație, în funcție de curentul de gândire căruia i se circumscriu (Marsh, 2009, p. 4).

Sintetizând, Portelli (apud Marsh, 2009, p. 4) consideră că această bogăție (mai mult de 120 de definiții ale termenului în literatura de specialitate) ar putea avea două explicații: (1) preocuparea autorilor de a delimita conceptul și (2) preocuparea autorilor de a identifica noi înțelesuri care au început a fi asociate termenului de curriculum. Așadar există, într-o anumită măsură, un consens cu privire la cauzele care au condus la multitudinea definițiilor pentru conceptul de curriculum din prezent.

Analizând diverse definiții ale termenului, Connely și Lantz (1991, p. 15) ajung la concluzia că aceste definiții se circumscriu fie dimensiunii mijloace-finalități, fie dimensiunii existențial-personale, fără însă a indica superioritatea vreuneia dintre ele. Neutralitatea poziției exprimate de Connely și Lantz (1991) este observată de Potolea și Negreț-Dobridor (2008, p. 137), care ne previn asupra consecințelor directe ale adoptării unei anumite perspective. Pornind de la această premiză, existența unei definiții unice, atotcuprinzătoare nu pare a fi absolut necesară, această dihotomie propusă de Connely și Lantz putând fi folosită pentru a încadra diversele definiții ale curriculumului, existente în literatura de specialitate.

Connely și Lantz (1991) nu se opresc la această dihotomie ca soluție pentru reducerea gradului de confuzie, generată de numărul mare de definiții ale curriculumului. Astfel, Connely și Lantz (1991, pp. 16–17) se raportează la modul în care fiecare autor utilizează termenul de curriculum și recomandă, ca instrument de lectură, clasificarea definițiilor propuse în funcție de principalele teme tratate, modalitatea de abordare și punctul de vedere exprimat. Din această perspectivă, în opinia lui Connely și Lantz (1991), există patru mari teme în literatura curriculumului – *dezvoltarea curriculară*, *implementarea curriculară*, *metodologia cercetării curriculare* și *natura curriculumului* – care pot fi abordate fie la modul general sau particular, din trei puncte de vedere – a fundamentelor curriculumului, a cunoașterii științifice sau a experienței personale.

Analizând această propunere, Potolea și Negreț-Dobridor (2008, p. 136) consideră că „procedeul de lectură propus (de Connely și Lantz, 1991) are valoare practică și psihologică, dar nu și teoretică, facilitează accesul la descifrarea concepției unui autor, însă nu statuează un concept.” Așadar, Potolea și Negreț-Dobridor (2008, p. 136) apreciază și în același timp critică utilitatea grilei de lectură în viziunea lui Connely și Lantz, fiind de părere că, acceptând subiectivitatea definițiilor contextuale ale termenului de curriculum, „nu se poate edifica conceptul de curriculum.”

Mergând pe aceeași linie cu sugestiile lui Connely și Lantz, Breault și Marshall (2010, p. 180) recomandă înțelegerea definițiilor curriculumului în contextul lucrărilor în care au fost operaționalizate și, de asemenea, atrag atenția asupra necesității ca teoreticienii curriculumului să recunoască tipurile de relații care se stabilesc între lucrările ce se circumscriu teoriei curriculumului, ca domeniu de studiu. Cu toate acestea, tendința actuală este de concentrare asupra aspectelor practice ale curriculumului și mai puțin asupra celor teoretice și, din această perspectivă, atât dihotomia, cât și grila lui Connely și Lantz sunt de un real folos cercetătorului aflat în „hățișul” definițiilor și disputelor teoretice privind conceptul de curriculum, deoarece definirea acestuia în afara unui context delimitat ar fi dificilă. De asemenea, pornind de la reperele taxonomice oferite de Connely și Lantz avem posibilitatea de a identifica mai ușor acele definiții care vizează doar anumite caracteristici ale conceptului de curriculum, și care favorizează așadar interpretări „partizane sau tendențioase” (Marsh, 2009, p. 4).

1.1.1.3. Conceptul de curriculum în literatura pedagogică românească

Termenul de curriculum a început să fie semnalat sporadic în literatura pedagogică românească, încă din anii 1980 (de exemplu în Vlăsceanu, 1979 – *Decizie și inovație în învățământ*) însă, din precauție, el era evitat, uneori fiind tradus folosindu-se termeni cum ar fi cel de programă sau conținut. După 1990, literatura românească de specialitate este în general dominată de abordarea duală a conceptului de curriculum. Există diverse etichetări a acestei dualități terminologice: sensul larg, procesual și sensul restrâns, proiectiv (Crișan, 1994, p. 24), accepțiunea restrânsă, tradițională și accepțiunea modernă, largă (Ionescu, Miron 2011, p. 119; Bocoș și Jucan, 2010, p. 108; Crețu, 1998, p. 59), respectiv sensul restrictiv și semnificația extensivă (Negreț-Dobridor, 2008, p. 187), sau definițiile în sens larg și definițiile în sens restrictiv (Niculescu, 2003, p. 2).

Cu sens restrictiv, curriculumul desemnează însuși conținutul procesului de învățământ (Crișan, 1994, p. 24, Ionescu, 2011, p. 119; Bocoș și Jucan, 2010, p. 108; Negreț-Dobridor, 2008, p. 187; Sava, 2008, p. 228; Bontaș, 2008, p. 102, Cucos, 2006, p. 182; Tomșa, 2005, p. 102; Crețu, 1998, p. 59), putând fi folosit drept sinonim pentru programa școlară. Cu sens extensiv, curriculumul se referă la întregul program al acțiunilor educative, cu toate componentele și interacțiunile dintre ele, unii autori considerând că înlocuiește termenul de didactică (Negreț-Dobridor, 2008, p. 187; Sava, 2008, p. 228; Cucos, 2006, p. 182). Prin urmare, se poate spune că abordarea curriculară a învățământului exprimă o preocupare sporită de a analiza educația pornind de la conceperea cu claritate a intențiilor educative, a obiectivelor de învățare care vor fi propuse elevilor și în funcție de care urmează a se selecționa informațiile și metodele de predare necesare pentru atingerea acestor finalități:

Profesorii știu că denumim curriculum traseul procesului didactic. El este în același timp, un conținut și un proces. [...] prin curriculum nu transmitem doar un conținut de la profesor la elev, ci un process, o suită de experiențe didactice planificate și proiectate (Vrăsmaș, 2007, p. 152).

O altă modalitate de abordare a definiției conceptului de curriculum în literatura românească de specialitate este de selectare a unor definiții care apar în lucrări consacrate la nivel internațional și de grupare a acestora în funcție de dimensiunea pe care o vizează. Astfel, atât Potolea (2002, p. 75), cât și Bocoș și Jucan (2010, p. 109), după prezentarea unei astfel de selecții, consideră că diferitele definiții date conceptului pot viza (1) experiența de învățare; (2) obiectivele, conținuturile și relațiile dintre ele; (3) conținutul; (4) dimensiunea sa prescriptivă și axiologică; (5) caracterul de proiect sau caracterul de proiect și necesitatea implementării acestuia. Mai mult, pe baza analizei definițiilor, Potolea (2002, p. 75) concluzionează: „conceptul de curriculum nu este unul monolitic, ci poli-semantic,” „definițiile curriculumului nefiind numai diferite, ci și conflictuale,” iar Bocoș și Jucan (2010, p. 109) consideră că „în viziune actuală, definițiile curriculumului converg spre următoarea viziune: *curriculum se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul proceselor educaționale și al experiențelor de învățare și formare directe și indirecte oferite educaților și trăite de aceștia în contexte formale, neformale și chiar informale.*¹” Încercând să prezinte într-o manieră sintetică definirea conceptului de curriculum, și Niculescu (2003, pp. 1–5) face o selecție personală a unor definiții ale curriculumului din literatura de specialitate și propune două planuri diferite de analiză: extensia conceptului (sensul restrictiv și sensul larg) și accentul pus pe un aspect sau altul (focalizare pe sensurile implicate de situația de învățare; focalizare pe finalități, obiective sau efecte

¹ Italicele autoarelor.

propriu-zise; considerarea raportului intenție-realitate; perspectiva duratei de acțiune a unor seturi de situații educaționale; perspectiva procesuală).

O posibilă rezolvare a chestiunii legate de definiția conceptului de curriculum este propusă de Ionescu (2011, p. 120). Admițând că „nu există o definiție și o operaționalizare unanim acceptate ale conceptului de curriculum”, pentru a facilita înțelegerea lui pentru cei mai puțin familiarizați cu aceste dispute, autorul scoate în evidență „ce nu este curriculumul”, conform teoriei și practicii educației:

- Curriculum nu reprezintă doar conținutul învățământului, pentru că acesta din urmă trebuie valorificat acțional.
- Curriculumul nu reprezintă doar un proiect sau un plan de învățământ, pentru că acestea din urmă trebuie să fie puse în aplicare.
- Curriculumul nu este echivalent cu Procesul de învățământ (care este mai complex).
- Curriculumul nu este superimpozabil cu didactica, deși ambele se referă la maniera de a concepe educația (Ionescu, 2011, p. 120)

ajungând la următoarea concluzie: „curriculum se referă la oferta educațională a școlii și reprezintă sistemul experiențelor de învățare directe și indirecte, concepute și preconizate finalist de școală.” Folosind logica negației Miron (2011) reușește să ofere o perspectivă mai clară asupra conceptului, din punctul nostru de vedere.

Nevoia de reconstrucție conceptuală a curriculumului poate fi explicată și dintr-o perspectivă diferită, cea a schimbărilor de paradigmă care au avut loc în plan teoretic în decursul secolului XX. Astfel, după o analiză detaliată a evoluției conceptului de curriculum, Joița (2010, pp. 71–82) consideră că în prezent ne confruntăm cu probleme legate de definirea, luarea de decizii și aplicarea unui curriculum eficient, în raport cu așteptările societății, ale educaților, care fac obiectul cercetării pedagogice implicate. Următoarea radiografie a sensurilor actuale în conceperea unui curriculum (Tabelul 1) poate reprezenta un posibil punct de referință pentru proiectarea unui model curricular:

Tabel 1. Sensuri actuale în conceperea unui curriculum (Joița, 2010, p. 81)

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Orientarea umanistă dominantă în interpretarea curriculumului. • Accentuarea caracterului diferențiat. • Aducerea în prim-plan a valorilor din diferitele domenii. • Prevederea explicită a condițiilor pentru construirea învățării. • Includerea progresivă a noilor mijloace de informare, comunicare. • Trecerea de la un curriculum ascuns, latent, implicit (experiențe, acțiuni de educare și formare, intenționat sau neintenționat, observabil sau neobservabil, situații și evenimente inopinante, interese particulare manifeste, atitudini și credințe vehiculate în școală) la un curriculum rațional, explicit, proiectat realului și progresului formării educaților. • Combinarea diferitelor tipuri de curriculum. • Afirmarea relației între general (nomotetic) și particular (idiografic), între obiectiv și interpretativ, cu îmbinarea lor ca alternative în învățare și evaluare. • Respectarea relației cantitativ-calitativ în propunerea conținutului, metodelor, a criteriilor de evaluare, a proceselor (accent pe semnificație și nu pe volum, pe învățare critică și nu reproductivă, pe situații reale sau cazuri și nu numai date generale, pe comparații în evaluare și interpretare, după particularitățile contextului). • Recurgerea la alternative de prezentare, tratare, evaluare și adaptare la particular (cu sublinierea valorii pentru fiecare, a semnificației exemplelor date, a valorii estetice a comunicării, a dialogului sau a produselor învățării în realitatea integrării). • Chiar curriculumul să fie o prezentare metaforică a realității (ca aspect dramatic de prezentare) sub formă de debateri, discursuri, procese, acțiuni, relații sau scenarii. • Includerea și a analizelor culturale (privind diferite științe, limbaje, conduite, mentalități, instrumente, arte, valori, atitudini, cunoștințe, reguli, relații, domenii de afirmare, relații universal-național, sisteme morale, sisteme de aspirații, sisteme de comunicare, tehnologii ș.a.). |
|---|

Din punct de vedere istoric, în evoluția conceptului de curriculum din literatura pedagogică românească, se pot identifica două perioade distincte (Bunăiașu, 2011, pp. 29–30):

- A) Perioada 1990–2000 – caracterizată de puncte diferite, chiar controversate asupra conceptului de curriculum, de la abordarea excesiv de simplificată, de reducere a termenului la conținuturile învățării până la semnalarea perspectivelor și tendințelor de extensiune a conceptului.
- B) Perioada de după 2000 – caracterizată de un consens relativ în cadrul comunității experților și specialiștilor în educație din România privind abordarea multidimensională a conceptului de curriculum, având ca repere ideologice modelul pentagonal al curriculumului, promovat în țara noastră de Potolea (2002) și triada ipostazelor curriculare avansate de Ungureanu (1999).

Așadar, cum era de prevăzut, literatura pedagogică din România a preluat ambiguitățile generate de numeroasele definiții ale conceptului de curriculum, evidențiind dificultatea de a dispune de o perspectivă globalizatoare asupra conceptului de curriculum. Cu toate acestea, în literatura pedagogică românească actuală există tendința de a prefera abordarea multidimensională.

1.1.1.4. Conceptul de curriculum în sistemul educațional românesc

După 1990 s-au înregistrat eforturi susținute de modernizare a sistemului educațional românesc. Termenul de curriculum „a pătruns în practica învățământului odată cu publicarea noilor planuri și programe pentru învățământul preuniversitar și odată cu introducerea teoriei curriculumului în tematica obligatorie de pregătire pentru definitivare și obținerea gradului didactic II de către institutori și profesori” (Negreț-Dobridor, 2008, p. 17), începând cu 1998. Astfel, din această perspectivă, se pot identifica două perioade distincte de utilizare a conceptului de curriculum în sistemul educațional românesc: (1) 1990–1998 – conceptul de curriculum era vehiculat în plan teoretic, în documentele care vizau reformarea educației din România; (2) după 1998 – termenul de curriculum este inclus în documentele oficiale care reglementează funcționarea sistemului de învățământ preuniversitar din România.

Înainte de 1990, în spațiul pedagogic românesc, prin termenul de curriculum se înțelegea de cele mai multe ori conținut, programă. Prin urmare, în contextul sistemului educațional românesc de după 1990, a avut loc mai degrabă o schimbare terminologică și mai puțin un transfer al încărcăturii semantice a acestui concept extrem de complex din motive precum:

- imaturitatea domeniului teoriei curriculumului până în 1989, care să dea tonul puternic în lumea pedagogică românească în privința acestui fenomen;
- lipsa specialiștilor în domeniu, datorată eclipsei de pregătire de către facultatea de profil în intervalul 1974–1989; perioadă în care pe plan internațional cercetările și acumulările teoretice au fost cele mai numeroase;
- lipsa oportunităților de a opera schimbări fundamentale în plan curricular în perioada de dinainte de 1989;
- adoptarea accepțiunii celei mai restrânse asupra curriculum-ului (plan de învățământ, programă, manuale, auxiliare) fiind cel mai ușor de explicat practicienilor și altor actori din câmpul școlar (Ionescu, 2002, pp. 5–6).

Mai mult, înlocuirea unei terminologii pedagogice, care s-a reprodus decenii la rând, cu una actualizată a creat discontinuități, confuzii sau respingeri în rândul practicienilor, autoarea subliniind faptul că „este nevoie de timp, dar și de un efort susținut din partea specialiștilor, pentru ca încorporarea terminologică în discursul cotidian școlar să fie una de succes” (Ionescu, 2002, p. 6). Pentru a realiza acest deziderat „este nevoie de explicații, lămuriri, precizări și mai ales utilizare în toate tipurile de

discurs pedagogic, în toate contextele în care practicienii intră în contact cu acest domeniu (documente oficiale, cursuri de pregătire, activitate didactică cotidiană, ș.a)” (Ionescu, 2002, pp. 7–9).

Prin urmare, din punct de vedere al conștientizării, acceptării și implementării conceptului de curriculum în practica educațională din România, lucrurile sunt mai complicate. Chiar dacă în plan teoretic, conceptul de curriculum în literatura românească de specialitate cunoaște un mod de abordare relativ unitar, „fiind asociat cu reforma învățământului și a educației” (Potolea și Manolescu, 2006, p. 9), desemnând „conținutul activităților instructiv-educative, dar în strânsă interdependență cu obiectivele educaționale, activitățile de învățare, metodele didactice, mijloacele de învățământ, formele de realizare a activităților etc.” (Cucoș, 2006, p. 182), în ceea ce privește practica educațională, situația este într-o oarecare măsură diferită.

În ciuda dificultăților asociate conceptualizării termenului de curriculum, Potolea și Manolescu (2006, pp. 9–10) recomandă preluarea acestui termen în practica educațională, „atât din considerente epistemologice, legate de evoluția pedagogiei contemporane, cât și din considerente pragmatice (dezvoltarea curriculară în spațiul euroatlantic presupune unitate și coerență, inclusiv conceptuală).” Prin urmare, este absolut necesar ca practicienii să se conformeze tendințelor existente și să încerce să înțeleagă și să internalizeze acest termen în toată complexitatea lui.

1.1.2. Proiectarea curriculară

1.1.2.1. Repere conceptuale ale proiectării curriculare

Așa cum se întâmplă și cu alte concepte din domeniul științelor educației, nici conceptele de dezvoltare curriculară, respectiv proiectare curriculară, nu sunt ușor de înțeles și de asimilat. Elasticitatea acestor concepte se află în strânsă legătură cu multitudinea posibilităților de stabilire a obiectivelor de învățare, de organizare a conținutului, de orientare a procesului de instruire etc. Literatura de specialitate abundă de informații care descriu modul de redactare a obiectivelor, conținutului, activităților și a evaluării, acordând mai puțină atenție interacțiunilor complexe, negocierilor, și compromisurilor care se află în jurul chestiunilor legate de cine sunt cei care iau deciziile cu privire la curriculum și de modul în care sunt luate aceste decizii (Gay, 1991, p. 293).

Pentru a putea înțelege mai bine modul de organizare, precum și principiile care se află la baza diverselor modele curriculare, este necesară realizarea unei distincții între proiectare sau construcție curriculară și dezvoltare curriculară:

- Termenul de *curriculum* este de obicei folosit de specialiști pentru a indica un plan educativ sau un domeniu de studiu. Atunci când intenția este de a identifica componentele curriculumului ca entitate de sine stătătoare, alegem să folosim termenul de **proiectare curriculară**. Atunci când accentul cade pe aceia care sunt implicați în acest proces și pe procedurile operative care au drept rezultat proiectarea curriculară, termenul potrivit este cel de **dezvoltare curriculară** (Zais, 1976, apud Gay, 1991, p. 294).
- Un *curriculum* este alcătuit din acele aspecte specifice vieții, cunoștințelor, atitudinilor și valorilor unei societăți, selectate pentru a fi transmise generațiilor viitoare prin intermediul sistemelor educaționale. Modul în care educatorii fac aceste selecții și le pun în practică reprezintă **planificarea curriculară**. Astfel, **dezvoltarea curriculară** reprezintă procesul, dinamica interpersonală de luare a deciziilor cu privire la planificarea instruirii. În contrast, proiectarea curriculară este produsul, entitatea de sine stătătoare, rezultatul final al proceselor decizionale. Dezvoltarea curriculară nu precede neapărat proiectarea curriculară într-un mod liniar, ci, mai degrabă, cele două acțiuni se suprapun și apar concomitent (Lawton, 1975, apud Gay, 1991, p. 294).

Prin urmare, dihotomia produs-proces este utilă și în înțelegerea acestor două concepte. Cu toate acestea, este necesară o prezentare mai detaliată a caracteristicilor celor două concepte pentru a surprinde caracterul lor dinamic.

Multidimensionalitatea dezvoltării curriculare este dată de diversele perspective de analiză a conceptului (Gay, 1991, pp. 294–296). Astfel, dezvoltarea curriculară poate fi considerată un proces sau un sistem interpersonal de operații necesare pentru luarea deciziilor legate de locul în care planificarea curriculară va avea loc (de exemplu zona politică de influență potrivit reglementărilor legale), persoanele implicate în planificarea, selecția și îndeplinirea procedurilor de lucru, precum și de modul în care documentele curriculare vor fi implementate, evaluate și revizuite (Beauchamp și Beauchamp 1972, apud Gay, 1991, p. 294). De asemenea, dimensiunea politică a dezvoltării curriculare nu poate fi neglijată, deoarece, în majoritatea țărilor, instituții guvernamentale la nivel național, regional sau local sunt implicate în stabilirea strategiilor educaționale. Mai mult, dezvoltarea curriculară poate fi privită ca acțiune socială: interesele, valorile, ideologiile, prioritățile, funcțiile, responsabilitățile persoanelor implicate produc atât oportunități, cât și obstacole în calea dezvoltării curriculare. În plus, la orice nivel de analiză, dezvoltarea curriculară reprezintă o acțiune ce presupune colaborarea și cooperarea participanților la acest proces, pe de o parte, iar pe de altă parte, este caracterizată de un grad ridicat de fragmentare decizională, deoarece nu este nici un proces complet rațional, nici unul sistematic și clar secvențializat.

Proiectarea curriculară este determinată de deciziile luate la două niveluri diferite ale procesului de dezvoltare curriculară: nivelul general care presupune alegerea unor valori de bază și un nivel specific/particular care presupune planificarea tehnică și implementarea elementelor curriculare (Klein, 1991, p. 335). La nivelul decizional general, proiectarea curriculară este direct influențată de trei surse de informații: obiectele de studiu (discipline), elevi și societate (Tyler, 1950). Deși majoritatea teoreticienilor recomandă o pondere echilibrată a celor trei componente, de obicei, în practică, una dintre ele le domină pe celelalte două, iar foarte des, doar una este utilizată, în detrimentul celorlalte două. Pe care dintre componente urmează să se bazeze luarea deciziilor curriculare depinde de ceea ce crede proiectantul cu privire la ce ar trebui să facă curriculumul pentru dezvoltarea elevilor.

La celălalt nivel decizional, cel specific, diverși teoreticieni propun un număr diferit de elemente curriculare necesare în proiectarea curriculară. Tabelul 2 sintetizează aceste perspective:

Tabel 2. Elemente componente ale proiectării curriculare (adaptare după Klein, 1991, p. 336)

AUTOR	ELEMENTE
Zais (1976)	– 4 elemente: (1) obiective, (2) conținut, (3) activități de învățare, și (4) proceduri de evaluare;
Beauchamp (1983)	– 4 elemente: (1) declarație a finalităților sau a scopurilor, (2) declarație a intențiilor și utilizării documentului, (3) plan de evaluare, (4) conținut cultural selectat și organizat;
Eisner (1985)	– 7 elemente: (1) scopuri, (2) conținut, (3) tipuri de oportunități de învățare, (4) organizarea oportunităților de învățare, (5) organizarea domeniilor de conținut, (6) modul de prezentare și modul de răspuns, și (7) evaluarea;
Goodlad (1979) Klein (1991)	– 9 elemente: (1) finalități și scopuri, (2) conținut, (3) materiale și resurse, (4) activități, (5) strategii de învățare, (6) evaluare, (7) grupare, (8) timp și (9) spațiu

Elementele propuse pot fi abordate diferit în proiectarea curriculară, și, ca rezultat putem avea o varietate de modele. Astfel, din punct de vedere tehnic, un model de proiectare curriculară este creat

în funcție de modul în care elementele componente sunt abordate și în funcție de interrelaționările care apar între acestea.

Dacă dezvoltatorii de curriculum iau deciziile potrivite cu privire la elementele constitutive, atunci consistența internă a respectivului curriculum are o valoare mare (Hunkins, 1980, apud Klein, 1991, p. 336). În acest mod, probabilitatea realizării impactului dorit asupra elevilor vizați este mai mare, decât în cazul în care elementele curriculare sunt tratate diferit, fără a exista relații bine definite între acestea.

1.1.2.2. Modele de proiectare curriculară

Din punct de vedere diacronic, proiectarea curriculară s-a realizat cel mai adesea pe baza unor decizii cu privire la discipline și structura acestora (Cucoș, 2006, p. 233, Beauchamp 1983, Ornstein and Hunkins, 1988, apud Klein, 1991, p. 336). Nu se poate contesta în niciun caz această modalitate de dezvoltare, proiectare și organizare curriculară, deoarece progresul civilizației este asigurat de cunoașterea înțelepciunii colective și de moștenirea culturală a fiecărui popor.

Prin folosirea **disciplinei ca principală sursă de informații**, se evidențiază organizarea logică a conținutului. Indiferent de modul de realizare, selectarea și organizarea conținutului reprezintă o sarcină importantă în proiectarea curriculară care pornește de la discipline și structura lor. Planificarea se face în avans deoarece astfel se poate asigura o predare eficientă și eficace. Cu toate acestea, învățarea poate deveni un proces mecanic, acoperirea conținutului fiind mai importantă decât dezvoltarea cognitivă a elevilor (Taba, 1962, apud Klein, 1991, p. 337).

Există patru variații a acestui model de proiectare curriculară având drept bază obiectul de studiu, iar Tabelul 3 le prezintă în sinteză:

Tabel 3. Variații ale modelului de proiectare curriculară bazat pe obiectul de studiu
(adaptare după Klein, 1991, p. 337)

TIPUL VARIAȚIEI	DESCRIERE
1. Monodisciplinaritatea (<i>separate subjects</i>)	– fiecare disciplină este tratată independent în cadrul curriculumului, evidențiindu-se organizarea ei logică, fără a se încerca în vreun fel interrelaționarea acestora.
2. Multidisciplinaritatea (<i>multidisciplinary or correlated variation</i>)	– în scopul realizării unor studii, anumite discipline sunt corelaționate; cu toate acestea ele sunt, în continuare, predate ca discipline independente unele în raport cu celelalte.
3. Interdisciplinaritatea (<i>interdisciplinary approach</i>)	– se alege o temă sau o problemă comună mai multor discipline, considerându-se că nu se poate realiza o înțelegere temeinică decât prin studiul contribuțiilor oricărei discipline care are legătură cu tema sau problema respectivă.
4. Transdisciplinaritatea (<i>broad fields</i>)	– disciplinele nu mai sunt distincte, gradul de integrare este maxim, având drept scop funcționalitatea conținutului.

Din perspectiva proiectării monodisciplinare a curriculumului, obiectivele pot fi exprimate explicit sau pot fi implicate odată cu selectarea și organizarea celorlalte elemente curriculare (conținut, activități, strategii de predare, proceduri de evaluare), existând o relație strânsă între toate acestea. Conținutul este organizat pe verticală și pe orizontală, iar activitățile de învățare, precum și strategiile de predare sunt proiectate pentru a fi direct legate de obiectivele explicite sau implicate și pentru a oferi elevului asistența necesară în procesul de învățare. Prin procedurile de evaluare se determină în ce măsură elevul a atins obiectivele stabilite (asimilarea conținutului). Astfel, învățarea este măsurată cantitativ.

Cunoașterea disciplinelor și a proceselor intelectuale generate de această cunoaștere reprezintă fundamentul oricărui sistem educațional tradițional. Cu toate acestea, punctele slabe ale acestei modalități de proiectare curriculară nu pot fi trecute cu vederea (Klein, 1991, pp. 338–339):

- (1) cunoștințele ce urmează a fi prezentate elevului sunt izolate și fragmentate pe discipline – acest lucru conduce la uitarea rapidă a conținutului și la lipsa funcționalității conținutului;
- (2) lumea reală a elevului nu este luată în considerare – problemele, evenimentele, preocupările zilnice ale elevului nu sunt incluse în mod adecvat în curriculum;
- (3) nu se acordă suficientă atenție abilităților, nevoilor, intereselor, experiențelor anterioare ale elevilor – acest lucru poate conduce la un grad redus de compatibilitate a conținutului cu elevii și, drept consecință micșorarea motivării;
- (4) pentru elevi este o aranjare inefficientă – este complet diferită de modul în care elevii ar învăța într-un context natural;
- (5) încurajează o abordare pasivă și într-o oarecare măsură superficială a învățării – acoperirea conținutului devine mai importantă decât crearea unor abilități cognitive superioare;
- (6) pe măsură ce se acumulează cunoaștere, noi discipline trebuie create – proliferarea unor noi discipline într-un curriculum deja aglomerat.

Dacă **elevul se află în centrul preocupărilor pentru luarea deciziilor cu privire la proiectarea curriculară**, atunci abilitățile, nevoile, interesele, experiențele anterioare ale elevilor reprezintă punctul de plecare pentru stabilirea caracteristicilor elementelor curriculare. Consultarea, observarea și studierea elevilor sunt etape importante în obținerea informațiilor necesare pentru selectarea și organizarea obiectivelor de învățare, a conținutului, materialelor și activităților. Prin intermediul disciplinelor, elevii urmăresc teme și probleme strâns legate de interesele lor.

Chiar dacă, din această perspectivă de proiectare, nu poate exista o preplanificare identică cu abordarea în care totul pornește de la obiectul de studiu, și aici profesorul realizează, în avans, o pregătire, astfel încât resursele necesare să fie disponibile, iar elevii să se implice în mod activ în procesul de învățare. Rezolvarea de probleme, precum și alte procese cognitive superioare capătă o importanță deosebită, iar flexibilitatea și personalizarea curriculumului sunt valorizate, deoarece elevii învață să-și direcționeze propria educație, abilitate esențială pentru educația pe tot parcursul vieții.

Avantajele unui proiectări curriculare pornind de la elev sunt multiple:

- învățarea este personalizată, relevantă și semnificativă;
- elevii sunt motivați intrinsec și nu depind de un sistem extern de recompense;
- este un proces activ pentru elevi;
- se evidențiază dezvoltarea potențialului individual, iar interesele și diferențele individuale pot fi satisfăcute;
- abilitățile procesuale sunt dezvoltate, dând elevilor posibilitatea de a face față în mod adecvat cerințelor cotidiene.

Cu toate acestea, există și dezavantaje. Unii critici sunt împotriva acestui model, oferind următoarele argumente:

- elevi nu sunt pregătiți în mod adecvat pentru viața de adult, deoarece acest model neglijează finalitățile sociale ale educației și moștenirea culturală a omenirii (elevii sunt expuși la un curriculum care nu asigură aceleași obiective de învățare pentru toți);

- activitățile sunt adesea organizate nepotrivit, neasigurând nicio sferă definită de aplicabilitate și nicio secvențialitate corectă a învățării (niște experiențe nestructurate nu pot produce abilități intelectuale sau un corpus organizat de cunoștințe);
- realizarea și organizarea materialelor didactice necesare presupun costuri ridicate;
- profesorul nu este pregătit să predea în acest proces spontan (chiar și pentru cei mai destoinici profesori cerințele sunt copleșitoare și este dificil să cunoască în timp real nevoile elevilor);
- acest model se află în contradicție cu modalitatea de organizare curriculară a majorității sistemelor școlare.

Atunci când **societatea este fie principală, fie unica bază pentru luarea deciziilor cu privire la curriculum**, modelul care rezultă din această perspectivă reprezintă o modalitate de a înțelege și a îmbunătăți societatea. În sinteză, acest model are următoarele caracteristici: (I) obiectivele sunt explicit exprimate, dar acestea nu joacă un rol la fel de important ca în cazul modelului bazat pe obiecte de studiu; (II) conținutul evidențiază funcțiile unei societăți, activitățile principale ale vieții sociale, problemele persistente ale elevilor și omenirii; (III) orice disciplină este folosită în măsura în care are legătură cu tema sau problema studiată; (IV) evaluarea este o activitate de cooperare între elevi și profesori (Klein, 1991, p. 340).

Potrivit lui Taba (1961, apud Klein, 1991, p. 340), acest tip de model curricular scoate în evidență unitatea și utilitatea conținutului și relevanța acestuia pentru elev și societate:

- disciplinele sunt integrate, fiind subordonate temei studiate;
- rezolvarea de probleme este în prim-plan, iar funcționalitatea conținutului este ridicată;
- elevul este în mod activ implicat în toate componentele acestui model, și drept consecință, motivația lui este intrinsecă;
- acest model contribuie la îmbunătățirea societății.

Din perspectivă critică, acest model are într-o oarecare măsură aceleași puncte slabe ca și modelul descris anterior (tratare superficială și fragmentare a conținutului datorită lipsei de atenție acordate atât gradului de acoperire, cât și secvențialității, precum și datorită expunerii insuficiente la moștenirea culturală; ruptura cu tradiția educațională), iar accentul pus de acest model poate contribui la îndoctrinarea elevilor cu privire la condițiile existente și astfel ei să fie mai degrabă pregătiți pentru menținerea statu-quo-ului, decât pentru îmbunătățirea societății.

Indiferent de modelul de proiectare curriculară ales, care rezultă ca urmare a influenței exercitate de una din sau de toate cele trei surse de informații identificate (obiectul de studiu, elevul, societatea) și ca urmare a atenției acordate elementelor componente și relațiilor care se stabilesc între acestea, în practică situația se complică. Cercetările efectuate au arătat că nu se poate stabili cu exactitate care este cel mai bun model de proiectare curriculară și că este dificil să transpunem un model teoretic în realitate fără a face schimbări și compromisuri: „creativitatea și adaptabilitatea trebuie să fie caracteristicile modelelor existente și viitoare de proiectare curriculară” (Klein, 1991, p. 341).

Un alt punct de vedere util în înțelegerea conceptului de proiectare curriculară este acela conform căruia proiectarea curriculară poate reprezenta, pe de o parte, aranjarea materialelor pregătite în avans în vederea predării, iar, pe de altă parte, ceea ce rezultă din luarea în considerare a interacțiunii dintre profesori, elevi și materiale (Thornton, 2010, p. 199). Indiferent de perspectiva adoptată, un model de proiectare curriculară presupune o planificare conștientă, precum și un anumit

grad de conformitate a conținutului și mijloacelor de instruire cu ceea ce este semnificativ din punct de vedere educațional.

Cât despre posibilele taxonomii ale modelelor de proiectare curriculară, acestea sunt numeroase în literatura de specialitate. Tabelul 4 reprezintă o sinteză a acestor clasificări:

Tabel 4. Criterii de clasificare și tipuri de modele de proiectare curriculară (Bunăiașu, 2011, p. 79–85)

CRITERIU	TIPURI DE MODELE (exemple)
1. <i>Perspectiva de proiectare, planificare a curriculumului abordată</i>	a) modele tehnologice de proiectare curriculară (modelul rațional al lui Ralph Tyler (1949), modelul Hildei Taba (1962), modelul lui Joseph Schwab (1978))
	b) modele descriptive de proiectare curriculară (modelul lui Decker Walker (1992))
	c) modele conceptuale ale proiectării curriculumului (modelul lui John Goodlad (1977), modelul lui Mauritz Johnson (1977))
	d) modele curriculare ce abordează perspectiva critică a proiectării curriculare (modelul lui Paulo Freire (1970))
2. <i>Raportul curriculum activ-curriculum pasiv</i>	a) modele centrate pe conținut
	b) modele raționale de proiectare a curriculumului
	c) modele centrate pe elev
	d) modele constructiviste ale proiectării curriculumului
3. <i>Tipul de curriculum care fundamentează demersul metodologic al proiectării</i>	a) modele de proiectare centrate pe conținut
	b) modele de proiectare centrate pe dezvoltarea elevului
	c) modele de proiectare centrate pe rezolvarea de probleme
4. <i>Fidelitatea construcției curriculumului față de modelul lui Ralph Tyler</i>	a) modele tradiționale de proiectare curriculară
	b) modele moderne de proiectare curriculară (modelul centrat pe elev, modelul situațional (Lawrence Stenhouse, 1975), modelul bazat pe rezolvarea de probleme (Paulo Freire, 1974), modelul centrat pe competențe (William Spady, 1994), modelul constructivist (H. Lynn Erickson, 2002))
5. <i>Raportarea la finalitățile unui curriculum și la mijloacele de realizare a acestora</i>	a) modelul rațional (Ralph Tyler, 1949)
	b) modelul expres-finalist (Hilda Taba, 1962)
	c) modelul procesual
	d) modelul situațional (John Goodlad, 1977)
6. <i>Modul de derulare a procesului curricular în funcție de schemele proiectate</i>	a) modele lineare (de tip tylerian)
	b) modele ciclice (modelul penta-fazic al lui D.K. Wheeler, 1967)
	c) modele dinamice

Acest sistem taxonomic ne oferă o perspectivă cuprinzătoare asupra modelelor de proiectare curriculară descrise în literatura de specialitate. Cu toate acestea, ca și în cazul definirii conceptului de curriculum, existența mai multor posibilități de clasificare a modelelor de proiectare curriculară poate conduce la un anumit grad de confuzie, mai ales în cazul nespecialiștilor în domeniul teoriei curriculumului, iar aici ne referim în mod special la profesorii practicieni. O posibilă soluție de

simplificare a acestor numeroase taxonomii este de a delimita modelele de proiectare curriculară în funcție de dihotomia produs-proces (Weiss și Regan, 1991, pp. 207–210, Niculescu, 2010, pp. 262–266, Cristea, 2010, pp. 127–131): modelele care pornesc de la obiective vs. modelele care se raportează la procesul educațional. Chiar dacă această abordare ar putea fi considerată reducăționistă, este necesară deoarece, indiferent de modelul de proiectare avut în vedere, unul dintre cele două aspecte (produs sau proces) este dominant, fără ca celălalt să fie desconsiderat.

1.1.3. Reforma curriculară

În ultimele decenii ale secolului XX, reforma educației a apărut ca o chestiune politică prioritară, atât în țările dezvoltate, cât și în cele în curs de dezvoltare. Dacă anterior acestui moment, educația era privită ca obligație socială a statului, începând cu această perioadă, educația devine catalizatorul pentru dezvoltare, îmbunătățirea calității educației devenind o precondiție necesară pentru obținerea unui nivel de trai superior (Corrales, 1999, pp. 3–4). Astfel, prin asigurarea unei învățămînt de calitate, statul poate obține competitivitate economică la nivel internațional, precum și dezvoltare durabilă la nivel local. Cu toate acestea, atingerea acestui obiectiv este dificilă, existând numeroase obstacole care împiedică aprobarea și implementarea unei reforme ce vizează în primul rând calitatea educației, deoarece beneficiile generate de aceasta au un caracter general și nu sunt observabile decât pe termen lung, iar costurile (atât materiale, cât și nemateriale) îi afectează în mare măsură pe cei implicați în acest proces extrem de complex. Așadar, trecerea de la un model care rezolvă probleme de cantitate spre alt model care caută soluții calitative este un proces de durată, care implică eforturi considerabile din punct de vedere politic, legislativ, financiar și social.

Reforme educaționale realizate în a doua jumătate a secolului XX au fost determinate de amploarea transformărilor înregistrate la nivel social global, în diferite contexte geopolitice și pedagogice. Analiza lor delimitează particularitățile procesului de inovare a sistemelor moderne de învățămînt în cadrul a două etape distincte: etapa 1950–1975, caracterizată prin contradicția existentă între dezvoltarea cantitativă a mijloacelor și abordarea insuficientă a aspectelor calitative ale schimbării educaționale; etapa 1975–1990, caracterizată prin transformări mai adânci care vizează însăși structurile educației, ca urmare a imposibilității menținerii unor soluții cantitative, proprii fazelor de creștere economică. Reformele proiectate și realizate în anii 1980–1990, desfășurate în condiții de criză generalizată, inclusiv în țările dezvoltate, au urmărit trecerea de la expansiunea cantitativă spre întrebările și soluțiile calitative (Corrales, 1999). Astfel, reformele din această perioadă au avut următoarele coordonate în materie de politici educaționale (Cristea, 1996):

- orientarea constantă spre schimbări macrostructurale;
- respectarea limitelor de creștere; prelungirea până la vârsta de 16 ani a școlii de bază, susținută pedagogic, psihologic și social de trunchiul comun de cultură generală;
- diversificarea învățămîntului postobligatoriu în vederea creșterii șanselor de acces în învățămîntul superior și a posibilităților reale de integrare socio profesională a absolvenților.

Prin urmare, reforma educației la sfârșitul secolului XX reprezintă o modificare amplă a sistemului de învățămînt, în orientare, structură și conținut, vizând determinarea politicilor educaționale și evoluția programelor aplicate de aceste politici, eliminînd astfel pericolul reformelor de dragul reformei sau al reformelor orientate în funcție de scopuri ideologice și fără merite educative reale.

1.1.3.1. Reforma curriculară – parte integrantă a reformei educației

Conceptul de reformă curriculară a evoluat în mod asemănător cu conceptul de curriculum. Așadar, dacă anterior anilor 1950, prin reformă curriculară se înțelegea în principal o reformă a conținuturilor pentru a adapta sistemul educațional la noile cerințe rezultate din schimbări ale celorlalte sisteme sociale, în prezent reforma curriculară, prin utilizarea diverselor modele de proiectare curriculară, este generatoare de schimbări la nivelul celorlalte sisteme sociale (Rülcker, 1991, p. 281). Astfel, o reformă curriculară trebuie să se conformeze nevoilor societății și, de aceea, este nevoie atât de investigarea condițiilor generale ale unei reforme de acest tip, cât și de identificarea corectă a nevoilor.

Aparenta sinonimie dintre *reforma curriculară* și *optimizare sau dezvoltare curriculară* generează confuzie și este necesar să avem în vedere că:

- a) *reforma curriculară* este aproape întotdeauna doar o componentă a unui ansamblu mai larg, *reforma educațională*, deci se supune regulilor metodologice ale acesteia;
- b) componenta esențială a *reformei educaționale* este de ordin managerial și organizatoric și o subordonează pe cea tehnică, chiar dacă se bazează pe ea (Negreț-Dobridor, 2008, p. 226).

Mai mult, orice reformă curriculară modernă trebuie să parcurgă următoarele etape:

- a) analiza-diagnostic printr-o cercetare curriculară înaintea proiectării unui nou curriculum;
- b) evaluarea continuă în toate fazele demersului de optimizare curriculară (evaluarea curriculumului în proiect, evaluarea curriculumului în experiment, evaluarea curriculumului corectat, evaluarea curriculumului reexperimentat, evaluarea curriculumului în vederea validării, evaluarea curriculumului aplicat etc.);
- c) testarea și/sau experimentarea proiectului curricular înaintea aplicării (implementării) lui sau a generalizării;
- d) corectarea curriculumului înaintea validării și chiar după aplicarea acestuia (Negreț-Dobridor, 2008, p. 227).

Prin reconsiderarea finalităților și obiectivelor educaționale, reforma curriculară influențează modalitatea de selectare și organizare a conținuturilor, iar la nivelul practicii educaționale, modalitatea de aplicare a strategiilor instructiv-educative, precum și a celor de evaluare (Cristea, 2010, p. 92, Ionescu, 2011, p. 125). Din perspectiva largă a conceptului de curriculum, „reforme curriculară îi revin sarcini extrem de complexe și de importante în contextul strategiei globale de reformă a învățământului, fiind o garanție a acestei reforme” (Ionescu, 2011, p. 128).

1.1.3.2. Etapele reformei curriculare din România în perioada 1990–2011

Realizarea unei reforme educaționale din punct de vedere calitativ, pentru a permite accesul populației la un nivel de trai superior, este doar una din perspectivele care pot fi utilizate pentru a categoriza reforma care a avut și mai are încă loc în România, începând cu 1990. Pe de altă parte, reforma educației a fost circumscrisă procesului amplu de democratizare, inițiat ca urmare a schimbărilor politice de la sfârșitul lui 1989, și, din această perspectivă, se poate explica, într-o oarecare măsură, caracterul fragmentar al acesteia. Transformările care au avut loc după 1990 în România s-au desfășurat destul de rapid la nivel legislativ și instituțional, spre deosebire de cele care presupun schimbarea de mentalități, atitudini, valori și relații sociale, a căror durată s-a estimat a fi de aproximativ o generație (Bîrzea, 1996b, Bîrzea, 2008, Radó, 2001, Ciolan, 2006).

Reforma educației în România este considerată un proces pe termen lung, început efectiv în 1993–1994, dar cu eforturi inițiale ce pot fi identificate încă din 1990 (OECD, 2003). Deși au existat

impedimente de ordin politic, birocratic și financiar, care au îngrădit și chiar au încetinit ritmul reformei, treptat, prin încercări mai mult sau mai puțin reușite, au fost realizate schimbări radicale și cuprinzătoare, menite să-i satisfacă pe toți actorii implicați în procesul instructiv-educativ. În raportul realizat de Corrales (1999), reforma începută în România în 1990 este caracterizată ca fiind implementată cu relativ succes, deoarece, într-o primă etapă (1990–1992) s-a realizat dezideologizarea curriculumului, s-au introdus noi standarde educaționale și s-a diversificat învățământul secundar, iar în cea de a doua etapă (1993–1997) guvernul a liberalizat piața educațională și a înființat o agenție specializată care să se ocupe de evaluările naționale. De asemenea, reforma educației din România este etichetată drept profundă și circumscrisă schimbărilor de avergură care au avut loc la nivelul sectorului public. Mai mult, prin înființarea *Consiliului pentru Reforma Educației*, ca instituție independentă cu rolul de a oferi consilierea necesară realizării pașilor reformatori, de a dezbate și de a propune politici educaționale, precum și de a monitoriza procesul de implementare a acestora, se apreciază că s-a putut contracara, astfel, lipsa unei continuități a politicilor educaționale, cauzate de durata relativ scurtă a unui mandat al unui ministru român al educației (aproximativ 2,33 ani în perioada 1990–1998, vezi Corrales, 1999, p. 44).

Există diverse încercări de a periodiza și descrie etapele parcurse de reformarea învățământului preuniversitar românesc, iar autorii preocupați de acest subiect sunt în mare măsură de acord cu succesiunea, durata și caracteristicile acestora. Acest lucru este posibil deoarece autorii aplică criterii similare de delimitare a acestor etape de reformă² și, cel mai adesea, se subscriu, explicit sau nu, taxonomiei realizate de Bîrzea³ (1996a, 1997).

Asemănător cu celelalte țări central și est-europene, reforma învățământului din România a început cu o etapă, denumită „rectificatoare” (Bîrzea, 1996a) sau „reparatorie” (Vlăsceanu, 2001), în care s-au luat măsuri care au vizat abolirea monopolului ideologic al statului, a controlului strict al instituțiilor și al indivizilor și a uniformității forțate a sistemului. Dar, spre deosebire de celelalte țări din regiune, în care „schimbările pedagogice au început în deceniul 1980, odată cu declanșarea proceselor de restructurare și transparență” (Cristea, 1996, p. 35), în România, primele măsuri au fost luate ad-hoc, în mai 1990, fără a fi susținute de o strategie cuprinzătoare: învățământul obligatoriu a fost redus la 8 ani, treapta a II-a a fost eliminată, învățământul secundar superior a fost diversificat, numărul de elevi la clasă și normele școlare au fost reduse, învățământul în limbile minorităților naționale a fost permis, un nou plan de învățământ care să ofere o pregătire generală variată a fost introdus, predarea intensivă a limbilor străine – studiul unei limbi străine încă din clasa a II-a (Bîrzea, 1996a, p. 100–101). Pe fondul restructurării societății civile, măsurile luate în această perioadă au vizat rezolvarea problemelor stringente pe termen scurt, dovedind incapacitatea decidenților în materie de politică educațională de a se delimita de moștenirea comunistă și de rigiditatea sistemului egalitarist. Astfel, această perioadă este caracterizată de lipsa de inițiativă,

² Printre aceste criterii amintim: natura și esența schimbărilor de ansamblu în domeniul educației în perioada abordată; natura relațiilor dintre aceste schimbări și cercetarea-dezvoltarea din domeniul științelor educației; existența explicită sau, dimpotrivă, lipsa unei anumite politici educaționale clare privind curriculumul (Crișan, 2002, p. 117).

³ Pornind de la patru dimensiuni de referință – continuitate, întrerupere, stabilitate, schimbare, în viziunea lui Bîrzea (1996a) există 4 tipuri de reformă: (1) reforma de rectificare – vizează înlăturarea aspectelor ideologice din educație; (2) reforma de modernizare a programelor școlare, a manualelor, a metodelor de predare și a standardelor educaționale; (3) reforma structurală – presupune schimbarea conținutului, precum și a cadrului legislativ și managerial al educației, și (4) reforma sistemică – produce o schimbare de paradigmă care afectează logica internă a sistemului, fiind o reformă globală, care schimbă bazele întregului sistem educațional.

neasumarea riscurilor și ignorarea posibilelor alternative, neexistând încă o orientare către stabilirea unor strategii educaționale pe termen lung (Sardi, 1992).

Mai târziu, începând cu 1993, asistăm în România la o perioadă de căutare a unor strategii generale de reformă educațională, de dezbatere amplă a problemelor structurale ale educației. În această etapă (1993–1995), denumită „de multiplicare și confruntare a alternativelor legislative, instituționale și sistemice, de conținut și metodologice” (Vlăsceanu, 2001, p. 6), de „restructurare” (Bîrzea, 1996a, p. 102) sau „de elaborări conceptuale” (Potolea, Toma și Borzea, 2012, p. 17), au fost elaborate documente importante privind politica educațională (*Cartea albă a reformei învățământului românesc, Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar*) și au început negocierile cu instituțiile internaționale care se ofereau să acorde sprijin României în domeniul educației (Banca Mondială și Comisia Europeană). Prioritățile acestei perioade s-au conturat astfel: descentralizarea managementului educațional, reformarea programelor din toate ciclurile școlare, reorganizarea pregătirii profesorilor, reformarea învățământului vocațional, introducerea manualelor alternative și reducerea controlului asupra pieței educaționale, modernizarea și diversificarea finanțării educației, reforma învățământului superior (Bîrzea, 1996a, p. 103). De asemenea, în această etapă a fost schițat proiectul noii legi a educației, luând în considerare punctele de vedere ale experților naționali și internaționali în domeniu și conceptele de la care au pornit celelalte reforme ce se aflau în plin proces de derulare în țările din Europa Centrală și de Est. Potrivit raportului realizat de OECD (2003, p. 276), dat fiind noul context social (bazat pe o economie de piață, un stat de drept și libertatea individului), reforma educației din România a avut un caracter amplu, care viza pe termen lung dezvoltarea economică a țării pornind de la premiza că școala este o sursă de inovație morală, cognitivă și tehnologică.

Etapă desfășurată între 1995 și 1997, marcată de adoptarea *Legii învățământului* (1995) și a *Statutului personalului didactic* (1997), este considerată „etapa de accelerare a reformei” (Bîrzea, 1997, p. 322), „etapa elaborărilor propriu-zise” (Crișan, 2002, p. 123) sau „etapa de construire a capacităților și de dezvoltare instituțională” (Georgescu și Palade, 2003, p. 17). Astfel, în această perioadă au fost elaborate cadrele de referință prin conturarea următoarelor elemente-cheie: (a) cadrul instituțional (crearea Consiliului Național pentru Curriculum; crearea comisiilor de coordonare, precum și a unor grupuri de lucru pentru elaborarea curriculumului pe discipline; crearea unor mecanisme coerente și unitare de elaborare a curriculumului național); (b) cadrul conceptual și instrumentele de lucru (elaborarea unei concepții unitare de dezvoltare a curriculumului; elaborarea unor instrumente de lucru care au asigurat coerența procesului și a produselor curriculare; elaborarea unor „componente reglatoare” pentru noul curriculum, și anume a unor profiluri de formare, obiective transdisciplinare, precum și a unor obiective generale ale ariilor curriculare); (c) stabilirea unui calendar clar al reformei curriculare, cel puțin din punctul de vedere al corelației dintre apariția programelor și viitoarea publicare a manualelor alternative (Crișan, 2002, p. 123).

Perioada 1998–2001 este considerată o etapă de „sistematizare și coerență în reforma curriculară” (Potolea, Toma și Borzea, 2012, p. 19), „de raționalizarea a eforturilor de elaborare și de implementare a reformei curriculare” (Crișan, 2002, p. 126), sau „de accelerare a reformei” (Georgescu și Palade, 2003, p. 17), învățământul devenind „mai mult decât o prioritate națională” (Marga, 1999, p. 9). Astfel, prin elaborarea primul cadru de referință al curriculumului românesc – *Curriculumul național. Cadru de referință* (1998) și prin adoptarea noului plan de învățământ – *Curriculumul*

național. *Plan-cadru de învățământ* (1998) „a fost elaborată o concepție solidă, logică și legitimă, bine fundamentată teoretic și metodologic, cu politici curriculare clare, pe termen scurt, mediu și lung” (Ciolan, 2008, p. 256). Pe baza acestor documente au fost elaborate treptat programele școlare pentru învățământul obligatoriu și liceu, iar ulterior ghidurile metodologice pentru aplicarea programelor școlare, pe arii curriculare, discipline și nivele de învățământ. De asemenea, au fost inițiate programe de formare a cadrelor didactice, prin seminarii de pregătire în domenii precum: didactica disciplinei, utilizarea mijloacelor de învățământ și a tehnologiilor informației și comunicării (Potolea et al., 2012).

Între 2001–2010, asistăm la „perioada modificărilor masive și divizate la nivelul tuturor componentelor curriculare, pe fondul schimbărilor de structură a sistemului educațional românesc” (Potolea et al., 2012, p. 17). În perioada 2001–2002 se poate vorbi despre o etapă de modificări punctuale, prin modificarea planurilor-cadru pentru învățământul obligatoriu și pentru liceu⁴, care au condus la o revizuire a programelor școlare la toate clasele I–XII, în sensul „descongestionării”. Lipsa unei viziuni de ansamblu a condus la modificări ale programelor doar la nivel de conținuturi și, drept rezultat, s-au înregistrat numeroase incoerențe pe verticală și pe orizontală (la nivel de arie curriculară sau la nivelul corelațiilor interdisciplinare). Cât despre manualele școlare, începând cu anul 2001 regulamentul de evaluare-avizare a manualelor pentru liceu a fost modificat luând în considerare aspecte de ordin financiar, oferta fiind astfel limitată la trei manuale (Potolea et al., 2012, p. 20).

În 2003, prelungirea duratei învățământului obligatoriu la 10 ani (Legea nr. 268/2003 de modificare a Legii nr. 84/1995 republicată cu modificările și completările ulterioare) a însemnat schimbarea curriculumului național atât la nivelul învățământului primar, cât și la nivelul celui secundar. Din această perspectivă, pentru învățământul primar au fost reconfigurate conținuturile învățării pentru a se plia nevoilor unor elevi care intră în sistem un an mai devreme, iar pentru învățământul secundar au fost elaborate noi planuri de învățământ în anii 2003, 2004 și 2005, iar pe baza acestora noi programe școlare. Astfel, pentru a se conforma cerințelor învățământului profesional și tehnic, planurile de învățământ pentru această treaptă a școlarității este alcătuită din curriculumul nucleu (trunchiul comun), curriculumul la decizia școlii și curriculumul diferențiat. Programele elaborate pe baza noilor planuri fac referire la competențele-cheie vehiculate în spațiul european⁵. Cu toate acestea, modificările care au vizat învățământul secundar „au dus la scăderea flexibilității, prin diminuarea orelor alocate curriculumului la decizia școlii și la renunțarea la încercările de abordare transdisciplinară în cadrul unor arii curriculare” (Potolea et al., 2012, p. 20), aceste schimbări curriculare fiind făcute „în absența unui cadru conceptual și fără o valorificare amplă a studiului de impact asupra reformei curriculare” (Potolea et al., 2012, p. 20). Mai mult,

În acest context de insuficientă pregătire a implementării schimbărilor și de incoerență a demersurilor de politică educațională, o parte dintre schimbările curriculare nu au avut efectul scontat și au fost receptate ca intervenții lipsite de consistență și puțin importante pentru sistemul educațional. Toate aceste aspecte au condus la lărgirea discrepanței dintre teoria reformei

⁴ Rațiuni de ordin financiar, de relaxare a orarului elevilor și de schimbare a politicii educaționale, prin accentuarea ponderii disciplinelor științifice au stat la baza acestor modificări (Potolea et al., 2012, p. 20).

⁵ Cadrul European al Calificărilor, Cadrul European de Referință pentru Asigurarea a Calității în VET, Cadrul Comun European de Referință al Limbilor, Cadrul european pentru asigurarea competențelor cheie de-a lungul întregii vieți; Sistemul European de Credite Transferabile pentru Formarea Profesională (Crețu și Iucu, 2012, p. 54)

curriculare și practica școlară și la apariția unor „practici de supraviețuire” sau „efecte perverse” într-un context de reformă curriculară insuficient înțeleasă și asimilată. Analizele de impact și studiile de evaluare privind politicile educaționale și practicile școlare din sistemul educațional românesc evidențiază nevoia valorificării „istoriei” reformei curriculare din România ca lecție pentru viitoarele schimbări (Potolea, Toma și Borzea, 2012, p. 21).

Reforma curriculară din România se află în prezent într-o nouă etapă, ca urmare a noii legi a educației (Legea nr. 1/2011). Este dificil să anticipăm cu exactitate efectele pe termen mediu și lung ale prevederilor acestei legi, mai ales că au fost deja introduse numeroase modificări și completări. Nu putem decât să sperăm că, în viitorul apropiat, nu vom mai asista la „fluctuația aleatorie a curriculumului”, iar „dinamica vieții economico-sociale” nu va mai fi „scuza inadecvată pentru intervențiile repetate și ilegite ale factorilor politici în sfera sistemului de învățământ”, deoarece avem nevoie de „sedimentarea unei tradiții, a codurilor și ritualurilor profunde ale actului educațional” (Stan, 2009, p. 12).

1.2. Curriculumul de limbi străine

1.2.1. Caracterizare generală a curriculumului de limbi străine

Discursul teoretic ce vizează predarea limbilor străine este multidimensional deoarece a fost influențat de teorii, cercetări și practici specifice unor domenii variate precum lingvistica, psihologia, sociologia și științele educației. Inițial, termenul de *lingvistică aplicată* a fost utilizat pentru a delimita domeniul științific al cărui scop principal este identificarea tuturor legăturilor posibile cu alte discipline și exploatarea acestor legături pentru îmbunătățirea principiilor și practicilor utilizate în predarea limbilor străine (Widdowson, 1990, p. 6). Chiar dacă, în prezent, termenul a căpătat o conotație mai extinsă, acoperind un spectru larg (predarea și învățarea unei limbi materne sau a unei limbi străine, bilingvism și multilingvism, analiza discursului, traducere și interpretariat, politică lingvistică și planificare lingvistică, metodologia cercetării, evaluare, stilistică, retorică precum și alte domenii în care se iau decizii legate de limbă), se recunoaște importanța pe care a avut-o lingvistica aplicată în evoluția predării și învățării limbilor străine. De exemplu, Yalden (1987, p. 7) remarcă extinderea acordată termenului de lingvistică aplicată începând cu anii 1980 și, enumerând științele care au influențat această dezvoltare, include și științele educației, evidențiind rolul special pe care l-a avut proiectarea curriculară.

Amploarea luată de teoria curriculumului ca domeniu distinct în cadrul științelor educației a avut drept consecință reconsiderarea pedagogiei limbilor străine, deoarece diversele considerații teoretice, apărute ca rezultat al cercetărilor întreprinse și al aplicării acestora în practică, nu puteau fi trecute cu vederea. Cu toate acestea, dovezi ale acestei influențe sunt de dată recentă, Stern (1983, p. 442) considerând că recunoașterea și acceptarea acestei legături a provocat ruptura care a avut loc în cadrul conceptului de metodă și a condus la noi tendințe în predarea limbilor străine.

Așadar, începând cu jumătatea anilor 1970, au apărut noi abordări ale curriculumului pentru limbi străine, punându-se accentul în special pe obiectivele de predare ale limbilor străine, pe conținut și proiectare curriculară, încercându-se astfel satisfacerea unor nevoi din ce în ce mai variate în ceea ce privește predarea și învățarea limbilor străine, într-un mod cât mai flexibil și mai diversificat (Stern, 1983, pp. 109–111). De asemenea, începând cu această perioadă, se pune accentul pe relațiile

umane care se construiesc în cadrul orei de limbi străine, pe de o parte, între elevi și, pe de altă parte, între profesori și elevi, importante pentru conștientizarea curriculumului ascuns. Acest interes pentru relațiile umane a dus la apariția de noi metode (*Silent Way*, *Community Language Learning*, *Suggestopedia*), chiar dacă, în această perioadă, a existat tendința de respingere a conceptului de metodă. Mai mult, pe fondul nemulțumirilor provocate de lipsa rezultatelor din cercetarea axată pe metode, cercetarea cu privire la învățarea unei limbi străine (*second language acquisition research*) a căpătat amploare mai ales în centrele universitare din America de Nord.

Un element important ce a condus la reorientarea tendințelor în predarea limbilor străine a fost apariția termenului de competență comunicativă, folosit pentru prima dată de Hymes în 1972 în contrast cu conceptul de competență lingvistică a lui Chomsky (1965), și care, împreună cu celelate aspecte identificate anterior, a dat naștere abordării comunicative a predării limbilor străine. Această abordare a dominat discursul teoretic și practic din cadrul pedagogiei limbilor străine și încă îl domină, abordarea comunicativă fiind opțiunea pe care au ales-o și o aleg majoritatea celor implicați în predarea limbilor străine la nivel mondial începând cu anii 1980 și continuând până în prezent. Explicația pentru această preferință este simplă în opinia lui Richards și Rogers (2001, p. 245): abordarea comunicativă în predarea limbilor străine propune utilizarea un set de opinii și principii care pot fi folosite ca bază pentru predarea limbilor străine și este caracterizată de o varietate de interpretări privind modul de aplicare a principiilor, putând fi actualizată pe măsură ce apar noi tehnici.

În predarea și învățarea unei limbi străine, relația teorie-cercetare-practică este importantă (Stern, 1983, 1992; Yalden, 1987; Widdowson, 1990, 2003). Chiar dacă profesorii sunt, în general, mai preocupați de aspectele practice ale predării decât de cele teoretice, în literatura de specialitate există pledoarii convingătoare în favoarea direcționării profesorilor către teorie și mai ales cercetare, considerând că numai în acest mod se poate asigura succesul activității instructiv-educative. În prezent, prin recunoașterea și necesitatea de a lua în considerare numeroasele influențe teoretice derivate din științe conexe, sarcina profesorului de limbi străine a devenit mai complicată decât în trecut.

Asistăm așadar, în domeniul predării limbilor străine, la un discurs teoretic diferit într-o oarecare măsură de discursul ce caracterizează teoria generală a curriculumului, care încearcă să fie atât de cuprinzător încât să înglobeze, dacă se poate, toate aspectele ce țin de educație în general. În ceea ce privește literatura predării limbilor străine, există anumite tematici care sunt abordate de diverși autori, insistându-se mai ales pe aspectele metodologice și practice ale predării limbilor străine și pe aspectele de design curricular.

Prin urmare, din perspectiva teoriei generale a curriculumului, considerăm că preocupările specialiștilor în predarea limbilor străine pot fi grupate în funcție de interesul acordat unor aspecte precum: (1) prezentarea conceptului de curriculum și (2) descrierea modelelor de proiectare curriculară utilizate în predarea limbilor străine. Cu toate acestea, analiza ce urmează a fi întreprinsă nu poate fi realizată fără a evidenția importanța acordată conceptului de metodă în literatura de specialitate a predării limbilor străine, deoarece, pornind de la acest concept (de fapt de la întrebarea „*Există/Care este cea mai bună metodă de predare a unei limbi străine?*”) s-a ajuns în prezent la o abordare multidimensională a predării limbilor străine.

1.2.2. Evoluția conceptului de metodă în predarea limbilor străine

În ceea ce privește predarea limbilor străine, secolul XX a fost, în general, caracterizat de schimbări și inovații frecvente, datorate în principal încercării de a descoperi metoda „perfectă”. Principiile pe baza cărora practicienii din domeniul predării limbilor străine au dezvoltat metode și materiale didactice s-au aflat adesea în contradicție, fiecare nouă abordare aducând argumente care să dovedească atât eficacitatea sa teoretică și practică, cât și superioritatea față de abordarea anterioară (Richards și Rodgers, 2001, p. 1). Treptat, însă, orizontul îngust al abordării exclusiv metodologice a predării limbilor străine a început să fie criticat, iar atenția teoreticienilor din domeniu s-a îndreptat către științele educației, domeniu care putea oferi deschiderea necesară (Clark, 1987, p. xi).

Deși, inițial, tradiția a jucat un rol important în predarea limbilor străine, insistându-se asupra dezvoltării abilităților de receptare și producere a mesajului scris⁶, ulterior, pe fondul reconsiderării nevoilor imediate ale celor care învață o limbă străină, accentul s-a mutat pe dezvoltarea abilităților de receptare și producere a mesajului oral. Cel mai adesea, lucrările de specialitate (Stern, 1983, pp. 88–89, 97–98; White, 1988, p. 10; Stern, 1992, p. 6; Howatt, 2004, pp. 187–188) consideră anii 1880 ca pe un moment de cotitură în istoria modernă a predării limbilor străine. În decursul acestei perioade a fost fondată Asociația Fonetică Internațională (1886) și, în jurnalul asociației, *Le Maître Phonétique*, au fost publicate șase articole care aveau drept scop enunțarea acelor principii care să ghideze predarea limbilor străine⁷.

Chiar dacă orice încercare de reprezentare a tendințelor existente în predarea limbilor străine în perioada 1880 – prezent este caracterizată într-o oarecare măsură de subiectivitate, datorită multitudinii variabilelor⁸ ce ar trebui luate în considerare, pornind de la studiile din literatura de specialitate, se pot identifica unele puncte comune ale acestei evoluții. Așadar, adoptând drept criteriu încercarea de a optimiza domeniul (Stern, 1992, pp. 6–15), evoluția predării limbilor străine a fost marcată de:

- (1) „inovare prin schimbarea metodei de predare”, deoarece evoluția predării limbilor străine este asociată cu căutarea „supermetodei,” care să rezolve toate problemele puse în discuție atât de teorie, cât și de practică;
- (2) „inovarea prin cercetare și contactul cu diverse discipline conexe predării limbilor străine,” – această tendință a condus la acceptarea unei baze multidisciplinare pentru pedagogia limbilor străine și la evidențierea faptului că relația dintre aceste discipline și predarea limbilor străine nu este simplă și directă, fiind nevoie de o mediere, rol atribuit de obicei lingvisticii aplicate;
- (3) „inovarea tehnologică”, deși această tendință nu a condus la schimbări radicale în predarea limbilor străine – fonograful, gramofonul, magnetofonul, laboratorul de limbi străine, computerul fiind mai degrabă instrumente utile în realizarea unor finalități.

Tabelul 5 încearcă să surprindă cele mai importante etape în predarea limbilor străine, începând cu sfârșitul secolului XIX și încheind cu trecutul recent:

⁶ Prin utilizarea tehnicilor folosite în predarea limbilor latină și greacă veche (Metoda Traducerii – *Grammar-Translation Method*)

⁷ În contextul actual, aceste principii sunt încă în mare măsură valabile (Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, 1983, pp. 93–94)

⁸ Posibile variabile: țară, limbă străină, instituție.

Tabel 5. O sinteză a evoluției predării limbilor străine în perioada 1880-prezent
(Stern, 1983; Richards și Rodgers, 2001; Howatt, 2004)

Etapa	Perioada	Caracteristici principale	Reprezentanți
I	1880–1920	❖ <i>Reform Movement</i> – o nouă știință (fonetica); importanța acordată vorbirii, textului, metodologiei orale.	<i>Wilhelm Viëtor; Paul Passy; Otto Jespersen; Henry Sweet</i>
		❖ Metoda directă (sau Metoda Naturală, Metoda Berlitz) – fără traduceri, prin demonstrații și acțiuni.	<i>Gottlieb Heness; Lambert Sauveur; Maximilian Berlitz,</i>
		❖ <i>Oral Approach (Situational Language Teaching)</i> Marea Britanie – principii privind selecția, gradarea și prezentarea conținutului	<i>Harold Palmer, A.S. Hornby, Michael West</i>
II	1920–1970	❖ Metoda armatei americane / predarea intensivă a limbilor străine → Metoda audiolinguală (SUA): • abordarea lingvistică a predării limbilor străine (structuralism) • influențată de behaviorism ❖ declinul Metodei Audiolinguale (impactul teoriei lui Noam Chomsky + descoperiri în domeniul teoriei învățării – John B. Carroll)	<i>Charles Fries și colegii săi (Universitatea din Michigan)</i>
III	1970 – prezent	Renunțarea la conceptul de metodă	Noi metode

EVIDENȚIEREA ROLULUI CURRICULUMULUI	EVIDENȚIEREA ROLULUI RELAȚIILOR INTERUMANE	EVIDENȚIEREA ROLULUI CERCETĂRII PRIVIND ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI STRĂINE	
Actele de vorbire Analiza nevoilor Analiza discursului Limba străină pentru scopuri speciale Imersiunea Nivelurile de cunoaștere a unei limbi străine	Individualizarea Autonomia elevului Tehnici umaniste	Învățarea limbii materne și învățarea unei limbi străine Învățarea unei limbi străine de către copii / adulți Analiza greșelilor Studii privind „interlimba”	<i>Silent Way</i> <i>Community language Learning</i> <i>Suggestopedia</i> <i>Total Physical Response</i> <i>Natural Approach, etc.</i>

Abordările comunicative

Deși această sinteză nu reușește să surprindă în detaliu dinamica schimbărilor metodologice în predarea limbilor străine, se poate observa cum, treptat, metoda a încetat să mai fie punctul central, în jurul căruia celelalte elemente implicate în procesul instructiv educativ să graviteze. Cercetările efectuate în anii 1960 și 1970 (Yalden, 1987, p. 5) au demonstrat că utilizarea unei anumite metode nu îi avantajează în mod evident pe profesori sau pe elevi și că este mai util ca predarea limbilor

străine să fie circumscrisă unui orizont mai larg. Așadar, începând cu anii 1980, alegerea unei metode și devotamentul față de aceasta nu mai constituie scopul principal în predarea unei limbi străine. Începând cu această perioadă conceptul de metodă începe să fie pus sub semnul întrebării, generând intense dezbateri teoretice.

Lipsa unor clarificări teoretice în domeniul predării limbilor străine este una din cauzele care au condus la interogarea conceptului de metodă (Stern, 1983, p. 452). Estimându-se că metodele reprezintă teorii ale predării unei limbi străine care se bazează pe (1) experiență practică, intuiție și inventivitate; (2) nevoi sociale, politice și educaționale; (3) considerații teoretice, s-a constatat că aceste trei surse nu s-au sudat suficient pentru a forma o teorie coerentă privind predarea și învățarea unei limbi străine și, drept consecință, în cercetările empirice bazate pe metodă nu s-au putut obține rezultate valide (Stern, 1983, p. 473). Publicarea studiilor lui Mackey, *Language Teaching Analysis* (1965), și ale lui Halliday et al., *The Linguistic Sciences and Language Teaching* (1964) marchează formal momentul de început al declinului conceptului de metodă și pot fi considerate protomodele de proiectare a curriculumului pentru limbi străine (Stern, 1983, p. 486). Principalele trăsături ale celor două interpretări privind predarea limbilor străine sunt sintetizate în Tabelul 6:

Tabel 6. Analiză comparativă a celor două protomodele propuse de Stern (1983, p. 485)

Analiza metodei și a predării (Mackey 1965)		Metodică (Halliday, McIntosh and Stevens 1964)	
(Analiza metodei:)			
1. Selectare		1. Limitarea	restrângerea selectarea
2. Gradare	grupare secvențiere	2. Gradarea	etapizarea secvențierea
3.a. Prezentare	3.c. (Analiza predării:)	3. Prezentarea	predarea inițială predarea repetată
3.b. Repetare	Programa Elevul și profesorul Planificarea Tehnicile	consolidare	predare pentru cei rămași în urmă
4.a. Măsurarea metodei	4. b. Măsurarea învățării: testarea	4. Testarea	

Imposibilitatea studiilor empirice de a demonstra eficacitatea metodelor utilizate este o altă cauză care a generat nemulțumiri cu privire la folosirea metodei ca model de predare a unei limbi străine. Astfel, pornind de la premisa că toate metodele, fără a se baza pe rezultatele unei cercetări empirice, oferă o descriere a modului în care ar trebui realizată activitatea de predare, precum și un set de recomandări care să indice rolul profesorului și al elevului, Richards (1990, pp. 35–49) ajunge la concluzia că metodele sunt mai degrabă niște ipoteze privind predarea unei limbi străine. Ca posibilă soluție Richards sugerează abordarea predării limbilor străine ca proces și scoate în evidență importanța observării procesului instructiv-educativ, considerându-l sursă esențială de informație pentru eficacitatea acestui proces. În această viziune, predarea limbilor străine devine un proces dinamic și creativ, cu caracter exploratoriu, profesorii dobândind calitatea de investigatori ai propriilor activități, precum și ai activității elevilor. Așadar, accentul se mută de la căutarea celei

mai bune metode la descoperirea acelor circumstanțe și condiții care favorizează predarea și învățarea eficace. Astfel, în ceea ce privește o predare eficace, pe baza rezultatelor cercetărilor întreprinse, Richards (1990, pp. 35–49) recomandă includerea unor aspecte precum managementul clasei, structurarea conținutului, utilizarea sarcinilor ca strategii de predare și gruparea elevilor pentru realizarea sarcinilor. În schimb, pentru o învățare eficace, în literatura de specialitate, nu există o unitate de opinii cu privire la modul în care elevii ar trebui îndrumați către strategiile adecvate, Richards fiind de părere că acest lucru se datorează neinvestigării relației dintre strategiile de predare și cele de învățare în domeniul limbilor străine.

Dintr-o altă perspectivă, încercând să identifice pașii care au condus la stabilirea legăturii dintre teoria generală a curriculumului și predarea limbilor străine, Richards (2001, pp. 23–27) continuă analiză critică a conceptului de metodă, evidențiind principalele minusuri ale acesteia: concentrarea exclusivă asupra problemelor legate de învățarea unei limbi străine și de teoriile lingvistice ale momentului și desconsiderarea nevoilor celor care doreau să învețe o limbă străină. Astfel, devine evident că analiza nevoilor era o etapă absolut necesară, care fusese ignorată în domeniul limbilor străine până pe la jumătatea anilor 1970. Aducerea în prim-plan a nevoilor celui care învață o limbă străină se datorează noilor direcții de abordare a limbii engleze pentru scopuri profesionale. Chiar dacă, inițial, elaborarea materialelor didactice necesare limbii engleze pentru scopuri profesionale a pornit de la analiza registrului și discursului, treptat a început să se conștientizeze cât de importantă este identificarea scopului pentru care se învață limba engleză. Astfel, programa devine un element secundar, analiza nevoilor fiind componenta pe baza căreia se pot elabora materialele necesare activității instructiv-educative.

Punând sub semnul întrebării conceptul de metodă, Brown (2002, p. 11) consideră că este mai degrabă nevoie de o abordare unitară a predării limbilor străine și de crearea unor strategii și tehnici de predare care să reflecte acest lucru. Printre cauzele care au produs renunțarea la căutarea metodei perfecte, Brown (2002, p. 10) include următoarele:

- metodele sunt prea prescriptive, făcând prea multe presupuneri în legătură cu un context, înainte ca acest context să fie corect identificat (supraestimarea potențialului de aplicare a oricărei metode în situații practice);
- în general, la începuturile predării unei limbi străine, se pot deosebi trăsăturile specifice unei anumite metode, dar ulterior granițele dintre metode se șterg;
- metodele nu pot fi validate empiric;
- metodele devin vehicule ale imperialismului lingvistic.

Kumaravadivelu (2006, p. 162) remarcă numeroasele critici aduse conceptului de metodă: practicienii din domeniul limbilor străine au fost avertizați asupra acceptării necondiționate a unor metode netestate empiric și li s-a sugerat să pună sub semnul întrebării conceptul de metodă, deoarece, prin utilizarea și aplicarea sa ambiguă și prin propunerile exagerate ale susținătorilor săi provoacă confuzie. Astfel, Kumaravadivelu (2006, p. 170) sugerează trecerea la o nouă etapă în predarea limbilor străine, pe care o denumesc „condiția postmetodă” (*postmethod condition*).

Perspectiva teoretică propusă de Kumaravadivelu (2006, pp. 161–184) ar putea reprezenta o soluție ca răspuns la dezbaterile legate de conceptul de metodă în predarea unei limbi străine, deoarece această perspectivă reconsideră caracterul și conținutul activității instructiv-educative, ținând cont de

toate aspectele pedagogice și ideologice implicate. Modelul tridimensional al lui Kumaravadivelu este alcătuit din trei elemente aflate în permanentă interacțiune, denumite parametri, care vizează caracterul particular, practic și posibil al oricărei activități pedagogice specifice limbilor străine:

- (1) **caracterul particular** se referă la promovarea unei pedagogii sensibile la context, bazată pe o adevărată înțelegere a particularităților lingvistice, socioculturale și politice;
- (2) **caracterul practic** are în vedere încurajarea profesorilor de a teoretiza pe baza activității practice și, în același timp, de a-și pune în aplicare teoriile;
- (3) **caracterul posibil** scoate în evidență importanța forțelor sociale, politice, educaționale și instituționale care modelează formarea identității și transformarea socială.

Acești parametri constituie principiile *pedagogiei postmetodă*, ghidând diverse aspecte ale procesului instructiv educativ, specifice predării limbilor străine, și devenind operaționale prin intermediul indicatorilor pedagogici: elevul, profesorul și formatorul de profesor (Kumaravadivelu, 2006, pp. 161–184). Pentru realizarea unui cadru conceptual complet, care să ofere soluții profesorilor de limbi străine aflați în etapa postmetodă, Kumaravadivelu adaugă modelului descris zece macrostrategii, operaționale prin intermediul microstrategiilor. Cu toate acestea, acest demers este pur teoretic, fiind nevoie de dovezi ale aplicabilității lui. Așadar, rămâne de văzut ce rezultate se vor obține în urma testării acestui model în practica predării limbilor străine.

În viziune modernă, predarea unei limbi străine nu mai presupune alegerea unei metode și modelarea procesului instructiv-educativ în funcție de principiile și tehnicile iterate de aceasta. Problema selectării „metodei potrivite” a fost rezolvată prin abordarea predării limbilor străine dintr-o perspectivă mai amplă, deoarece, începând cu anii 1980, literatura dedicată problematicii curriculumului general a început să influențeze în mod decisiv predarea limbilor străine. Astfel, conceptul de curriculum, cu sens extensiv, începe să-și facă loc în discursul teoretic al predării limbilor străine, iar modelele de proiectare curriculară sunt intens dezbătute pentru a fi adaptate contextului predării limbilor străine.

1.2.3. Prezentarea conceptului de curriculum de limbi străine

Există diferite modalități de abordare a conceptului de curriculum de limbi străine în literatura de specialitate. Astfel, unii autori menționează termenul de curriculum în raport cu *syllabus* (programă școlară), remarcând (1) sinonimia celor doi termeni (Brown, 1994) sau (2) relația ierarhică ce se stabilește între curriculum și programă școlară (Harmer, 2001; Nation și Macalister, 2010), (3) fie ambele situații (Dubin și Olshtain, 1986; Yalden, 1987; White, 1988; Rodgers, 1989; Kumaravadivelu, 2006; Thornbury, 2006 etc.). O altă tendință (4) este aceea de a prezenta conceptul de curriculum din diverse perspective de analiză (structurală, procesuală sau a produselor), într-un mod mai mult sau mai puțin explicit (Stern, 1983; Johnson, 1989; Nunan, 1988a,b, 1989, Nunan și Lamb 1996, 2004; Richards, 1990, 2001 etc.). Dată fiind diversitatea situațiilor, sunt necesare exemplificări și comentarii.

1. Sinonimia dintre curriculum și programă

Am remarcat prima situație, cea în care termenii de curriculum și *syllabus* sunt considerați sinonimi, indicând programa școlară, la Brown (1994, 2000). Astfel, Brown (1994, p. 159; 2000, p. 16) consideră că termenul de curriculum este specific spațiului nord-american, fiind preferat lui *syllabus*, care este reprezentativ în special pentru spațiul britanic.

2. Programa – parte componentă a curriculumului

La Harmer (2001, p. 295), relația ierarhică dintre curriculum și *syllabus* este descrisă concis, într-o singură frază, evidențiindu-se planul procesual al curriculumului, pentru mai multe detalii cititorul fiind invitat să consulte un capitol dintr-o lucrare de specialitate (Nunan, 1988a). Menționarea acestei distincții este necesară, deoarece Harmer se concentrează ulterior asupra aspectelor practice ale principalelor produse curriculare (programa școlară și manualul) și este posibil să considere că publicul vizat este inițiat în problemele teoretice legate de predarea limbii engleze (*this book is aimed at practising teachers and those studying on in-service training programmes and post-graduate courses*, p.X).

Pentru Nation și Macalister (2010, pp. 1–13), ierarhia dintre curriculum și programă este precisă. Potrivit modelului de proiectare curriculară propus de acești autori, un curriculum pentru limbi străine este format din principii, mediu, nevoi, pe de o parte, și de programa școlară, pe de altă parte. La rândul ei, programa școlară este subdivizată în scopuri, conținut și secvențiere, structură și prezentare, monitorizare și testare.

3. Sinonimia dintre curriculum și programă + Programa – parte componentă a curriculumului

În unele lucrări, se indică sinonimia celor doi termeni și, în același timp, se remarcă importanța stabilirii unei relații ierarhice între cei doi termeni. Astfel, deși semnaleză utilizarea termenilor curriculum și programă școlară ca sinonime, Dubin și Olshtain (1986, pp. 34–35) scot în evidență relația întreg-parte ce caracterizează curriculumul în raport cu programa școlară, considerând că un curriculum poate fi sursă pentru un număr nelimitat de programe școlare. Mai mult, Dubin și Olshtain (1986) își propun să îmbogățească domeniul pedagogiei limbilor străine, focalizat, după părerea lor, exclusiv pe procesul instructiv-educativ, cu idei din domeniul teoriei curriculumului, oferind explicații detaliate cu privire la proiectarea curriculară și elaborarea materialelor didactice: curriculumul pentru limbi străine este „o descriere amplă a finalităților generale, indicând o filozofie cultural-educatională generală care este comună tuturor disciplinelor, precum și o orientare teoretică cu privire la aspectele lingvistice generale și cele legate de predarea și învățarea unei limbi străine”. Importanța existenței unei continuități a principiilor educative, de la nivelul curriculumului general la cel al programei școlare pentru limbi străine este, de asemenea, evidențiată.

Atât Yalden (1987, p. 29), cât și White (1988, p. 4) indică preferința celor din SUA pentru utilizarea termenului de *curriculum* și pe cea a britanicilor pentru utilizarea lui *syllabus* în literatura dedicată științelor educației. În opinia celor doi autori, însă, sunt necesare clarificări, deosebirea dintre cei doi termeni neputând fi trecută cu vederea. Astfel, pentru edificare, Yalden⁹ selectează câte o definiție a celor două concepte, citându-l pe Robertson (1971): „curriculumul include scopurile, obiectivele, conținutul, procesele, resursele și modalitățile de evaluare ale tuturor experiențelor de evaluare planificate pentru elevi atât în cadrul, cât și în afara școlii și a comunității prin instruire sau alte mijloace;” „programa reprezintă o descriere a elementelor curriculumului, fără a include și evaluarea curriculumului” (apud Yalden, 1987, p. 29). În ceea ce îl privește pe White¹⁰, acesta

⁹ Chiar dacă alege o definiție extinsă a curriculumului, Yalden (1987) tratează doar anumite aspecte ale acestuia, punând un accent deosebit pe evoluția rolului profesorului, a modului de concepere a programelor și a metodologiei de predare.

¹⁰ Lucrarea lui White, *ELT Curriculum: Design, Innovation and Management* (1988) prezintă selectiv concepte și modele de gândire care au apărut în cadrul teoriei curriculumului și care au fost aplicate în predarea limbii engleze. Dacă sunt ignorate exemplificările, poate fi vorba de orice limbă străină.

preferă o definiție exprimată în termeni metaforici, pornind de la distincția lui Sockett între curriculum ca produs și curriculum ca proces (1976, p. 22, apud White, 1988, p. 4 – *the difference between a plan of a house or a journey and the house or the journey*): curriculum este o casă care urmează să fie proiectată, construită și locuită.

Definiția oferită de Clark (1987) curriculumului de limbi străine este în deplină consonanță cu accepțiunea largă a acestui concept, prezentă în numeroase lucrări circumscrise științelor educației:

[...] un curriculum de limbi străine este un scop al interrelațiilor care se sudează între preocupările specifice disciplinei și alți factori care cuprind chestiuni socio-politice și filosofice, sisteme de valori educaționale, teorie și practică în proiectarea curriculară, înțelepciunea experiențială a profesorului și motivarea elevului. Pentru a înțelege curriculumul de limbi străine în orice context este, prin urmare, necesar să înțelegem cum toate aceste influențe interrelaționează pentru a da o anumită formă planificării și realizării procesului instructiv-educativ (Clark, 1987, p. xii).

Rodgers (1989, p. 26) semnalează relația ierarhică dintre curriculum și programa școlară și este de părere că, în pedagogia limbilor străine, această perspectivă nu a fost luată în discuție din două motive principale: (1) tendința de a considera învățarea limbilor străine diferită de învățarea altor discipline; (2) tendința de a considera predarea limbilor străine ca fiind un subdomeniu al lingvisticii aplicate. Astfel, Rodgers propune reconsiderarea aspectelor vizate de predarea limbilor străine (conținut, metodologie și materiale didactice) și includerea noilor paradigme educaționale, care au drept scop proiectarea curriculară, evaluarea programelor și luarea deciziilor în domeniul educațional, evidențiind caracterul multidimensional, calitativ, interactiv și participativ al acestora (Rodgers, 1989, p. 28).

Autori precum Kumaravadivelu (2006) și Thornbury (2006) evidențiază, în primul rând, relația ierarhică ce se poate stabili între cele două concepte. Un curriculum de limbi străine include aspecte organizatorice și chestiuni de politică lingvistică (câte limbi străine ar trebui studiate, când ar trebui început studiul unei limbi străine, câte ore ar trebui dedicate predării unei limbi străine etc.), în timp ce o programă școlară (*syllabus*) se circumscrie curriculumului, prin descrierea obiectivelor de urmărit și a conținutului de predat. Mergând pe linia trasată de teoria curriculumului, Kumaravadivelu (2006, p. 75) ne oferă două definiții ale curriculumului de limbi străine: în sens restrâns este sinonim cu programa școlară, iar în sens extins cuprinde toate aspectele ce vizează politica lingvistică, planificarea lingvistică, metodele de predare și strategiile de evaluare¹¹. Descrierea schematică, concisă, pe care Thornbury (2006, p. 61) o face curriculumului, vizează în principal planul structural (finalități, conținut, strategii de instruire, evaluare) și caracteristicile (general, amplu) prin care acesta se diferențiază de programa școlară.

Cele două moduri principale de definire a termenului de curriculum sunt evidențiate și de Finney (2002, p. 71): (1) în sens restrâns, curriculumul este sinonim cu programa școlară, specificând conținutul și ordinea a ceea ce se predă; (2) în sens extins, curriculumul se referă la toate aspectele legate de planificare, implementare și evaluare a oricărui program educațional. Astfel, Finney este de părere că, deși unii teoreticieni și practicieni din domeniul limbilor străine au început să conștientizeze beneficiile științelor educației asupra predării limbilor străine, în continuare „este nevoie de flexibilitate și deschidere la schimbarea și la influențele care provin din perspectiva cuprinzătoare a teoriilor educaționale” în predarea limbilor străine (Finney, 2002, p. 77).

¹¹ Enumerarea elementelor component ale curriculumului este utilă, deoarece, după această clarificare, Kumaravadivelu (2006, pp. 76–80) prezintă caracteristicile programei și modalități de clasificare a acesteia.

4. Diverse perspective de analiză a conceptului de curriculum de limbi străine

Atât în lucrarea sa din 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, cât și în cea din 1992, *Issues and Options in Language Teaching*, Stern face distincția între cele două posibile utilizări ale termenului de curriculum. În prima lucrare Stern (1983, p. 442) preferă o abordare în termeni mai generali, introductivi, pe care autorul o consideră necesară deoarece, până în acel moment, „discuțiile legate de curriculumul de limbi străine au avut loc fără a se face referire la teoria curriculumului.” Stern recunoaște, așadar, dificultatea sarcinii celui neinițiat în domeniul teoriei curriculumului de a se descurca fără ghidaj în masiva literatură dedicată teoriei curriculumului și, pe lângă delimitarea conceptului de curriculum prin referire la definiția dată de Eisner și Valance (1972, p. 4, apud Stern, 1983, p. 434 – *what can and should be taught to whom, when and how*), ne prezintă pe scurt influența teoriei curriculumului asupra sistemelor de învățământ din Marea Britanie, Canada și SUA începând cu anii 1950 și ne oferă două perspective asupra curriculumului, una structurală (componentele curriculumului sunt finalitățile, conținutul, strategiile de instruire și evaluarea) și alta procesuală (proiectare, implementare, evaluare).

În lucrarea din 1992, Stern este mai direct, presupunând, probabil, că cititorul¹² este deja familiarizat cu conceptul general de curriculum, și remarcă tendința curriculumului de limbi străine de a se concentra cu precădere asupra stabilirii conținutului și a obiectivelor, și de a omite în mod deliberat celelalte aspecte pentru a acorda o mai mare libertate metodologică profesorului. După părerea sa, curriculumul de limbi străine este în sens larg „o declarație cuprinzătoare și detaliată care cuprinde toate aspectele și etapele predării unei limbi străine, fiind pur și simplu sinonim cu pedagogia limbilor străine” (Stern, 1992, p. 20). Cu toate acestea, Stern ne atrage atenția asupra faptului că această interpretare a curriculumului pentru limbi străine este personală, nefiind „acceptată universal”.

Johnson (1989, p. 1) definește conceptul de curriculum în sens extensiv, prin includerea tuturor proceselor relevante de luare a deciziilor, de către toți participanții. Rezultatele acestor decizii pot exista într-o formă concretă și atunci pot fi descrise și evaluate (de exemplu produsele curriculare), dar procesul prin care s-a ajuns la aceste decizii este mai dificil de identificat și analizat, deoarece presupune găsirea unor răspunsuri la întrebări de genul: *Cine ar trebui să ia deciziile și cine le ia de fapt? Ce resurse de timp și bani și ce informații sau cunoștințe în domeniu au aceste persoane?* etc. De asemenea, există și factori care influențează procesul de decizie, factori care sunt și mai dificil de examinat și cuantificat, cu toate că uneori pot avea o pondere semnificativă: prejudecățile, ideile preconcepuate, ambiția etc.

Johnson (1989, pp. 2–23) ne propune următoarele etape în proiectarea curriculumului: planificare, stabilirea finalităților și a conținutului, implementare. De asemenea, Johnson scoate în evidență persoanele implicate în procesul de luare a deciziilor în fiecare din etapele identificate, cât și rezultatele acestor decizii, sub forma produselor. După părerea lui Johnson, în ceea ce privește evaluarea, aceasta nu este o etapă distinctă, ci trebuie să existe la fiecare nivel al proiectării, pentru un curriculum coerent fiind nevoie de corelare strânsă a proceselor cu produsele și viceversa.

Pentru Nunan (1988a, p. 3), sugestiile lui Candlin cu privire la elementele componente ale curriculumului pentru limbi străine reprezintă un punct de plecare pentru propria viziune asupra conceptului de curriculum. Așadar, Candlin (1984 apud Nunan 1988a, p. 3) consideră că un curri-

¹² Publicul vizat de Stern este alcătuit din profesorii de limbi străine.

culum pentru limbi străine cuprinde afirmații cu caracter general cu privire la învățarea unei limbi străine, scopul învățării și experiența de învățare, evaluare, și rolul relației dintre profesor și elev. De asemenea, potrivit lui Candlin, un curriculum pentru limbi străine ar trebui să cuprindă elemente de conținut, precum și aspecte metodologice. Pornind de la perspectiva structurală asupra curriculumului oferită de Candlin, Nunan (1988a, pp. 4–5) propune și o abordare procesuală integrată, alcătuită din proiectare, implementare, evaluare și management al curriculumului, considerând că numai în acest mod deciziile luate la un anumit nivel nu vor fi în conflict cu alte decizii luate la un alt nivel.

Împreună cu Lamb, Nunan (1996, p. 20) revine asupra acestei abordări considerând că cele trei elemente esențiale ale curriculumului ca proces sunt proiectarea, implementarea și evaluarea, atrăgând atenția asupra faptului că un curriculum pentru limbi străine ar trebui să conțină atât scopuri care să vizeze elemente de conținut, cât și scopuri care să vizeze procesul de învățare. Ulterior Nunan (2004, p. 6) analizează curriculumului pentru limbi străine, din perspectiva propusă de Stenhouse (1975). În noua viziune, Nunan face distincția între curriculum ca plan, curriculum ca acțiune și curriculum ca rezultat. Prin curriculum ca plan, Nunan înțelege procesele care au loc și produsele care se realizează înaintea instruirii și consideră că este alcătuit din trei elemente: elaborarea programei școlare, metodologie și evaluare. Prin curriculum ca acțiune, Nunan se referă la realitățile de zi cu zi de la clasă pe măsură ce curriculumul intenționat este realizat, iar prin curriculumul ca rezultat are în vedere ce învață elevii ca urmare a procesului instructiv-educativ. Cu toate acestea, Nunan este de părere că aceasta reprezintă o perspectivă tradițională a curriculumului și că, datorită apariției abordării comunicative a limbilor străine, nu se mai poate menține distincția programă școlară – metodologie, fiind nevoie ca strategiile de predare să fie focalizate pe elementele de conținut. Sugestia lui Nunan este să abordăm curriculumul în sens larg, conținutul, strategiile de instruire și evaluarea, nefiind elemente distincte, ci formând un tot integrat.

În viziunea lui van Lier (1996, p. 3), conceptul de curriculum poate fi înțeles dacă avem în vedere două perspective: (1) o perspectivă holistică – fiecare parte componentă și fiecare acțiune trebuie motivată și înțeleasă în strânsă legătură cu celelalte părți și acțiuni, într-un mod integrator; (2) o perspectivă orientată spre proces – interacțiunea pedagogică este mai degrabă motivată de propria înțelegere a procesului de învățare decât de o listă de competențe țintă, rezultate obținute la teste sau alte produse. Stabilirea unor scopuri și obiective, respectiv evaluarea devin ele însele părți integrante ale procesului curricular, nemaifiind niște constrângeri prestabilite care sunt impuse asupra acestuia din exterior. Cu ajutorul unei metafore¹³ (curriculum = călătorie; programa școlară = hartă), van Lier ne ajută să aruncăm puțină lumină asupra celor doi termeni atât de vehiculați în literatura de specialitate.

Richards (1990, 2001) consideră necesară realizarea distincției dintre curriculum și programă, prin indicarea relației ierarhice care se stabilește între cei doi termeni. Analizând din punct de vedere istoric predarea limbilor străine, Richards este de părere că literatura predării limbilor străine s-a concentrat mai ales asupra metodelor de predare, elaborării și utilizării materialelor didactice. Ca o posibilă explicație a acestei perspective înguste a predării limbilor străine este faptul că în formarea profesorilor era vizată în primul rând componenta lingvistică și nu cea educațională. Ca urmare a acestor constatări, Richards abordează predarea limbilor străine prin prisma teoriei curriculumului,

¹³ “... the syllabus is a set of tools (a set of maps, a travel kit) that allows the curriculum (a journey) to unfold, as a process; it is a mediating concept between curriculum and classroom action.” van Lier (1996, p. 20)

considerând că procesul de elaborare a curriculumului pentru limbi străine este format din analiza nevoilor, stabilirea obiectivelor, elaborarea programei, metodologie, testare și evaluare. Domeniul predării limbilor străine are urgentă nevoie de o lărgire a orizontului teoretic, iar teoria curriculumului poate oferi soluțiile necesare (Richards 1990, p. 25).

Ulterior, Richards (2001) argumentează din nou necesitatea abordării predării limbilor străine din perspectiva proiectării curriculare, considerând că această abordare poate îmbunătăți activitatea instructiv-educativă. În această lucrare mai recentă, problematica proiectării curriculare în domeniul limbilor străine este prezentată atât din punct de vedere al evoluției sale diacronice, cât și din perspectiva etapelor care o alcătuiesc. După părerea lui Richards (2001, pp. 1–3) profesorul de limbi străine trebuie să dețină niște coordonate istorice, precum și informații cu privire la procesul de proiectare curriculară pentru a emite judecăți informate. Aceste etape sunt descrise detaliat, autorul furnizând numeroase comentarii și exemple, pentru a facilita înțelegerea de către publicul-cititor.

Brown (1995) abordează problematica curriculumului de limbi străine din perspectivă structurală, oferind o descriere detaliată a etapelor necesare proiectării și menținerii curriculumului pentru limbi străine (analiza nevoilor, stabilirea obiectivelor, testarea elevilor, elaborarea materialelor didactice, strategiile de predare). Pentru Brown, evaluarea este inclusă în toate aceste etape, părerea lui fiind similară cu cea a lui Johnson (1989), pe care am redat-o anterior. Când despre programa școlară, Brown (1995, p. 7), consideră că aceasta trebuie să se concentreze asupra conținutului¹⁴, fiind astfel subsumată curriculumului.

Pe baza tuturor acestor exemplificări se remarcă preocuparea specialiștilor în predarea limbilor străine pentru asimilarea direcțiilor trasate de teoria curriculumului. Conținutul nu mai reprezintă singura coordonată în procesul de elaborare a curriculumului pentru limbi străine, conștientizându-se rolul celorlalte elemente componente și al interacțiunilor care au loc permanent între aceste elemente.

1.2.4. Modele de proiectare a curriculumului pentru limbi străine

Potrivit lui Stern (1983, pp. 35–52), cei preocupați de predarea limbilor străine ar putea fi împărțiți în două mari categorii: (I) cei care consideră că lingvistica aplicată ar putea avea un rol de mediere între teoria lingvistică și practica predării limbilor străine; (II) cei care avertizează asupra rolului limitat, deși important, al lingvisticii aplicate, atrăgând atenția asupra influenței factorilor sociali, politici și economici în stabilirea principiilor predării limbilor străine. Din aceste două perspective, Stern (1983) evaluează critic modelele propuse în literatura de specialitate, având drept finalitate realizarea unui cadru conceptual care să se afle la baza practicii predării limbilor străine.

Modelele¹⁵ supuse evaluării de către Stern (1983, pp. 36–43) prezintă asemănări și deosebiri. Deși în cadrul modelelor analizate există un consens cu privire la gradul ridicat de interdisciplinaritate al teoriei predării limbilor străine, fiecare model evidențiază un anumit domeniu științific pentru a servi scopului pentru care au fost create¹⁶. Așadar, considerând că niciunul dintre modele nu poate

¹⁴ “A syllabus provides a focus for what should be studied, along with a rationale for how that content should be selected and ordered.” Mc Kay (1978, p.11, apud J.D. Brown, 1995, p. 7)

¹⁵ Campbell, 1980; Spolsky, 1980; Ingram, 1980; Mackay, 1970; Strevens, 1976, 1977

¹⁶ De exemplu, modelul lui Campbell (1980) și modelul lui Spolsky (1980) au apărut ca urmare a dezbaterii despre relația dintre teorie și practică, și despre statutul lingvisticii aplicate sau a lingvisticii educaționale în relație cu disciplinele

servi drept cadru conceptual pentru elaborarea unei teorii, deoarece nu oferă categorii și criterii pentru interpretarea și evaluarea teoriilor existente, și nici conceptualizări esențiale pentru planificare și practică, sau orientări pentru cercetare, Stern elaborează propriul model care să întrunească toate aceste condiții. Modelul propus de Stern (1983, p. 43–50) are trei niveluri:

- (1) **fundamentele** – în care principii teoretice din istoria predării limbilor străine, lingvistică, sociologie, sociolingvistică, antropologie, psihologie, psiholingvistică și științele educației contribuie la realizarea unui cadru teoretic pentru predarea limbilor străine;
- (2) **nivelul intermediar** – caracterizat de patru concepte-cheie (limbă, predare, învățare și context social) cu rol de mediere între disciplinele de la nivelul 1 și practica predării limbilor străine de la nivelul 3;
- (3) **practica** – cuprinde metodologia (alcătuită din obiective, conținut, strategii, tehnici, materiale și evaluare) și organizarea (aspectul instituțional al predării limbilor străine).

Nivelul intermediar este elementul de noutate al modelului propus de Stern (1983, p. 44), având drept scop realizarea unei punți de legătură între nivelurile (1) și (3). Cu ajutorul acestui model se poate minimiza gradul de fragmentare existent la nivel teoretic.

Ulterior, din perspectiva practicii educaționale a predării limbilor străine, deși păstrează structura pe trei niveluri, Stern (1989, pp. 207–221) simplifică acest model:

- (1) **nivelul de bază**, care cuprinde concepte teoretice fundamentale privind limba, societatea, învățarea și predarea;
- (2) **nivelul median**, format din conținut, obiective, strategii, resurse și evaluare;
- (3) **nivelul de suprafață**, reprezentat de manifestări ale elementelor identificate la nivelurile (1) și (2).

Stern (1989) este de părere că acest model se poate dovedi util atât practicianului care dorește să descopere profunzimea actului de predare, cât și cercetătorului care inițiază o investigație în domeniul predării limbilor străine, prin modul în care acest model evidențiază importanța interacțiunii dintre cele trei niveluri.

Mai târziu, în 1992, asistăm la o detaliere a modelului din 1989, în special a elementelor identificate la nivelul 2 (Stern, 1992, pp. 23–40). Conținutul poate fi selectat în funcție de obiectivele avute în vedere, limbă, cultură sau activități comunicative, fiind posibile și combinații ale acestor elemente. Strategiile cuprind strategiile de predare, strategiile privind timpul alocat și strategiile sociale sau interpersonale. Evaluarea vizează progresul elevului și poate fi de mai multe tipuri (formativă/sumativă, formală/informală, frecventă/ocazională, cu feedback/fără feedback etc.). Resursele (umane, materiale, tehnologice) reprezintă un element de noutate¹⁷ și în mod ideal ar trebui să fie compatibile cu celelalte elemente. Este de asemenea important ca deciziile cu privire la conținut, obiective, strategii și evaluare să fie luate într-un context mai larg, care să cuprindă nevoile celor care doresc să învețe o limbă străină, precum și circumstanțele sociale, politice și educaționale specifice. Chiar dacă nu folosește termenul de proiectare curriculară în mod explicit, nivelul (2) din modelul propus de Stern (1992) este de fapt un model de proiectare curriculară pentru limbi străine.

din care s-au desprins. Modelul lui Mackay (1970) a încercat să creioneze principalele domenii de cercetare. Modelul lui Strevens (1976, 1977) a fost propus pentru a oferi un instrument general de analiză).

¹⁷ În modelul propus în 1989 resursele nu sunt luate în considerare.

Yalden (1987, pp. 92–101) ne propune o abordare proporțională a proiectării curriculare sub denumirea *a model of language program design*. Acest model este mai degrabă un cadru conceptual și cuprinde următoarele etape: analiza nevoilor, descrierea scopului, selectarea/elaborarea unui tip de programă, producerea unei protoprograme, producerea unei programe pedagogice, elaborarea și implementarea strategiilor de predare și evaluarea.

Clark (1987) utilizează termenul de reînnoire curriculară (*curriculum renewal*), pe care îl consideră mai potrivit când vine vorba de proiectare curriculară deoarece, de cele mai multe ori, asistăm la revizuirea unui curriculum deja existent, situațiile în care un curriculum se proiectează de la zero fiind practic extrem de rare. De asemenea, potrivit lui Clark (1987, pp. xii-xiii), procesul de reînnoire a unui curriculum de limbi străine ar trebui să aibă în vedere următoarele elemente:

- revizuirea principiilor care ghidează procesul de predare-învățare a limbilor străine din perspectiva teoriei lingvisticii aplicate și a experienței practice (la clasă);
- regândirea programelor școlare (scopuri, obiective, conținut și metodologie generală);
- revizuirea strategiilor de predare-învățare de utilizat la clasă;
- alegerea, adaptarea și crearea de resurse care să conducă la experiențe potrivite de învățare;
- revizuirea modalităților de evaluare, create pentru a monitoriza, a înregistra, a raporta și a oferi feedback despre progresul elevului;
- revizuirea modalităților de lucru la clasă, luând în considerare toate aspectele menționate anterior;
- revizuirea și crearea de strategii menite să ofere asistența necesară profesorilor pentru a evalua practicile utilizate la clasă și de a le îmbunătăți;
- identificarea unor domenii de cercetare, pentru a stabili posibilități de optimizare a aspectelor menționate anterior;
- revizuirea sau crearea unor programe de formare continuă, cu rolul de a oferi asistență profesorilor (pentru a le lărgi orizontul teoretic și practic).

Clark (1987) realizează analiza modelelor de proiectare curriculară utilizate în predarea limbilor străine având ca punct de referință cadrul conceptual oferit de Skilbeck (1982): procesul educațional contemporan este caracterizat de trei mari sisteme de valori – umanismul clasic, reconstrucționismul și progresivismul. Tabelul 7 prezintă caracteristicile modelelor de proiectare curriculară pentru limbi străine din perspectiva fiecărui curent. De fapt analiza oferită de Clark este mai degrabă o încercare de a reinterpretă, din perspectiva filosofiei educației, metodele și programele care au marcat predarea limbilor străine în secolul XX.

White (1988, pp. 24–43) trece în revistă orientările teoretice care se află la baza diverselor abordări ale curriculumului, încercând să descopere cum a fost influențată predarea limbilor străine de modelele curriculare existente. Astfel, folosind cadrul conceptual al lui Skilbeck¹⁸ (1976), sunt identificate cele trei principale orientări și, pentru exemplificare, fiecărei orientări îi sunt asociate o metodă de predare și/sau un tip de programă, specifică limbilor străine:

- (I) **umanismul clasic** – *metoda traducerii*;
- (II) **progresivismul** – *audiolingualismul și programa noțional-funcțională*;
- (III) **reconstrucționismul** – *programa de tip proces*.

¹⁸ utilizat și de Clark (1987)

Considerând, probabil, că umanismul clasic reprezentat de metoda traducerii nu mai este de actualitate, White se concentrează asupra celorlalte două orientări pentru a scoate în evidență caracteristicile acestora și pentru a creiona modelele curriculare rezultate.

Tabel 7. Relația curente educaționale – modele de proiectare curriculară – predarea limbilor străine – reînnoirea curriculară (Clark, 1987)

CURRENT	CARACTERISTICI ÎN PROIECTAREA CURRICULARĂ	PREDAREA LIMBILOR STRĂINE	REÎNNOIREA CURRICULARĂ
1. Umanismul clasic	- accentul cade pe conținut - educație elitistă	- metoda traducerii (<i>grammar translation approach</i>) - conținutul care trebuie predat și învățat este alcătuit din elemente de fonologie, gramatică și vocabular, gradate de la simplu la complex; - se încurajează analiza și înțelegerea regulilor gramaticale, memorizarea paradigmelor și a sistemelor și subsistemelor gramaticale	- dificil de realizat, de sus în jos (cel mai adesea prin intermediul documentelor curriculare redactate la nivel central).
2. Reconstructivismul	- proiectarea pornește de la obiective - educație pentru toți → clase cu abilități mixte - aspectele practice ale educației - planificarea riguroasă a obiectivelor (<i>behavioural outcomes</i>) - abordarea scopuri-mijloace - <i>mastery learning techniques</i> - Modelul Tyler-Taba	- promovarea abilității de a comunica (bilingvism, programe de imersiune); - metoda audiolinguală, metoda audiovizuală/situațională - programa centrată pe teme, programa funcțional-noțională - nevoia de comunicare (eforturile Consiliului Europei cu privire la predarea limbilor străine – Trim, Richterich și van Ek)	- un grup de experți este însărcinat să dezvolte un nou produs curricular prin parcurgerea unor etape: cercetare, versiune preliminară, pilotare + feedback, revizuire; - reînnoirea se realizează de sus în jos.
3. Progresivismul	- interes acordat metodologiei și procesului de învățare; - educație centrată pe elev; - educația = o modalitate de a le oferi copiilor acele experiențe de învățare din care pot învăța prin eforturi proprii (a învăța cum să înveți); - dezvoltarea capacității de a rezolva probleme.	- învățarea unei limbi străine = un proces de dezvoltare intuitivă pentru care indivizii au o capacitate naturală; - nevoia unor principii care să guverneze predarea și învățarea; - dezvoltarea unor strategii care să corespundă diferențelor dintre elevi + implicare și responsabilitate în învățare.	- profesorul și nevoile elevilor generează reînnoirea curriculară.

Primul model luat în discuție este cel rațional, pe care White (1988, pp. 26–30) îl denumește modelul Taba-Tyler. În descrierea modelului, White enumeră doar cele patru elemente componente (obiective, conținut, metode și evaluare), fără a menționa contribuția lui Taba la îmbunătățirea modelului lui Tyler prin scoaterea în evidență a interacțiunii care are loc între aceste elemente, și

insistă, mai ales, asupra diferențierii între finalități, scopuri și obiective, pe care o consideră necesară în înțelegerea modului în care obiectivele sunt traduse în obiective comportamentale conform taxonomiei lui Bloom. Considerându-i pe Steiner (1975) și pe Van Ek (1973) ca inițiatori ai introducerii și adaptării acestei taxonomii în domeniul limbilor străine pe la mijlocul anilor 1970, White (1988, pp. 28–29) ne oferă numeroase argumente, selectate din lucrările autorilor menționați, în favoarea modelului bazat pe obiective comportamentale, care se poate dovedi util oricărui profesor de limbi străine, posibil neinițiat în domeniul științelor educației.

White (1988, pp. 30–33) nu se rezumă doar la a scoate în evidență avantajele acestui model, bazat pe obiective comportamentale, ci identifică și problemele care au fost semnalate de critici, din punct de vedere filosofic, educațional și practic. Astfel, White face referire la articolul lui Tumposky din 1984 (*“Behavioral objectives, the cult of efficiency, and foreign language learning: are they compatible?”*), care pune sub semnul întrebării paradigma eficientistă și modelul curricular a lui Bobbit (1924), și prezintă succint opiniile lui Stenhouse (1975) și Sockett (1976) care avertizează asupra dogmatismului care poate apărea ca urmare adoptării rigide a modelului bazat pe obiective. De asemenea, din punct de vedere practic, după părerea lui Taylor și Richards (apud White, 1988, p. 31), în ceea ce privește limbile străine, obiectivele „nu pot avea un înțeles exact, adevărat și real, deoarece înțelesul cuvintelor depinde de modul în care sunt folosite, iar modul în care sunt folosite variază într-adevăr.”

Cel de-al doilea model schițat de White este cel derivat din abordarea curriculumului ca proces, din paradigmă progresivistă. Astfel, White (1988, pp. 33–36) scoate în evidență că, în cadrul acestui model, aspectele practice sunt în prim-plan, finalitățile și scopurile fiind identificate ulterior. Autonomia profesională și personală a profesorilor este valorizată, iar accentul cade pe procesul de învățare, nu pe conținut sau pe rezultate măsurabile. De asemenea, White menționează că, în abordarea curriculumului ca proces, educația are drept scop facilitarea înțelegerii, promovarea autonomiei individuale și a capacității de învățare. Mai mult, pentru White, operele lui Piaget (1967) și Bruner (1960) reprezintă o bază teoretică pentru apariția acestui tip de curriculum. Din perspectiva predării limbilor străine, White consideră că acest model de curriculum oferă o alternativă la modelul bazat pe obiective și apare în momentul în care teoria și cercetarea din cadrul lingvisticii aplicate acordă din ce în ce mai multă atenție proceselor mentale de învățare a unei limbi străine, strategiilor și tehnicilor utilizate în procesul instructiv-educativ, precum și efectelor asupra interacțiunii și învățării care rezultă din diversele tipuri de activități folosite la clasă.

Modelul de proiectare curriculară pentru limbi străine propus de Nunan (1988a, pp. 1–20) este focalizat pe procesul educațional. Elementele acestui model sunt: analiza nevoilor, identificarea finalităților, stabilirea obiectivelor, elaborarea materialelor didactice, strategiile de predare și învățare și evaluarea. În opinia lui Nunan, modelul său este ciclic, asemănător modelului lui Wheeler din 1967, și în același timp, este interactiv, considerând că proiectarea poate începe cu oricare din elementele enumerate, orice modificare afectând celelalte elemente. De asemenea, în cadrul acestui model, se reconsideră rolul profesorului, acesta devenind proiectant de curriculum (*curriculum developer*).

În opinia lui Graves (2000, p. 3), chiar dacă există mici diferențe la nivel structural și terminologic între modelele de proiectare curriculară clasice (Tyler 1949, Taba 1962, Stenhouse 1975), și cele mai recente, descrise în literatura care vizează predarea limbilor străine (Yalden, 1987; Nunan 1988a; Johnson, 1989; Richards, 1990; Brown, 1995), elementele comune sunt predominante, respectiv:

stabilirea obiectivelor pe baza unei analize; luarea unor decizii cu privire la conținut, materiale și metode; și evaluarea. Figura 1 prezintă modelul propus de Graves (2000), care include toate aceste elemente și se încadrează în paradigma modelelor de proiectare de tip proces, dar care se deosebește de modelele prezentate anterior prin evidențierea următoarelor aspecte: (1) nu există o ierarhie a elementelor componente (nu contează care este elementul pe care îl alegem pentru a începe procesul de proiectare) și (2) proiectarea curriculară este abordată din perspectivă sistemică (fiecare element influențează și este influențat de celelalte elemente componente):

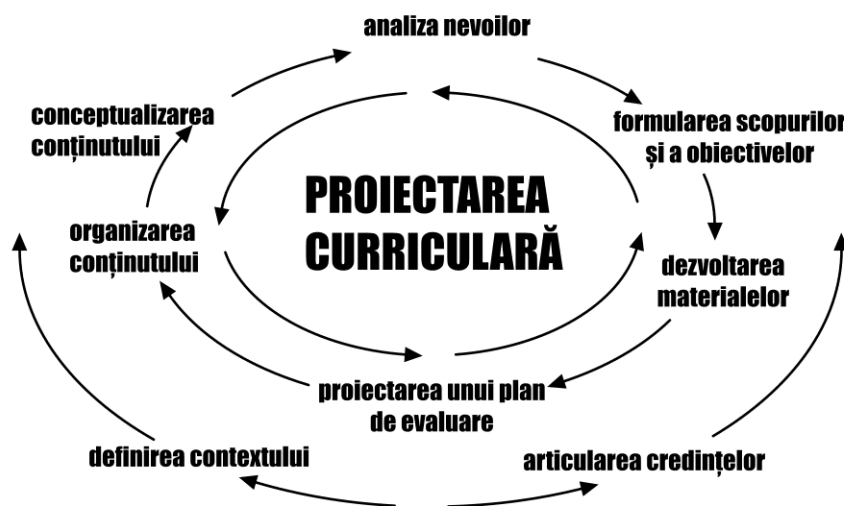


Figura 1. Cadru pentru procesul de elaborare a unui model de proiectare curriculară pentru limbi străine
(Graves, 2000, p. 3)

Încercând să identifice de când se poate vorbi despre abordarea predării limbilor străine prin prisma teoriei curriculumului, Richards alege să prezinte mai întâi momentele considerate importante în evoluția curriculumului ca domeniu științific. Astfel, mai întâi, Richards (2001, pp. 40–41) remarcă modelul lui Tyler (1949) și îl caracterizează succint, indicând în special criticile aduse (naiv, rațional, tehnic). Celălalt model descris de Richards este cel propus de Nicholls și Nicholls (1972), și, spre deosebire de cel al lui Tyler, care este considerat liniar, acesta este ciclic, integrând evaluarea în fiecare etapă a proiectării curriculare. După părerea lui Richards, modelul lui Nicholls și Nicholls (1972) a fost adoptat pe scară largă în domeniul limbilor străine începând cu anii 1980 și îl descrie ca fiind „un model de tipul mijloace-finalități,” deoarece pornește de la stabilirea abilităților necesare pentru realizarea sarcinilor. Potrivit acestui model, proiectarea curriculară reprezintă un proces rațional, tehnic și, treptat, s-a constatat că folosirea lui este „greoaie, nerealistă și greu de aplicat în practică” (Richards, 2001, p. 41). Așadar, succesul lui a fost de scurtă durată, fiind înlocuit cu modelul focalizat pe procesul educațional, pe care Richards îl susține și îl promovează în lucrarea sa:

Sintagma „proiectare curriculară” este folosită în această lucrare pentru a se referi la ansamblul de procese privind planificarea și implementarea implicate în elaborarea sau optimizarea unui curriculum. Aceste procese vizează analiza nevoilor, analiza situațională, planificarea rezultatelor învățării, organizarea conținutului, selectarea și elaborarea materialelor didactice, asigurarea condițiilor pentru o predare eficientă și evaluarea. Aceste elemente formează o rețea de sisteme care interacționează permanent. Noțiunea de sistem sugerează că orice schimbare care are loc într-o secțiune a sistemului afectează celelalte părți ale sistemului (Richards, 2001, p. 41).

După o analiză critică a modelelor expuse de Clark (1987) și White (1988), Finney (2002) ne propune un model de proiectare curriculară din perspectiva multidimensională a curriculumului: „cel mai potrivit cadru conceptual ar trebui să reflecte o abordare integrată care să încerce să ia în considerare atât elevul și nevoile lui, cât și principiile modelului orientat spre produs și ale modelului orientat spre proces.” Din această perspectivă, modelul lui Finney (denumit *a mixed-focused curriculum*) se remarcă prin flexibilitate, având următoarele caracteristici principale:

- cadrul de referință care, de cele mai multe ori reflectă politica educațională a unui sistem, trebuie să orienteze toate deciziile și în același timp să fie deschis la schimbare → proiectarea unui curriculum pentru limbi străine trebuie să ia în considerare actorii implicați în acest proces: elevii, profesorii, școala, societatea etc.;
- analiza nevoilor este o etapă esențială în proiectarea unui curriculum pentru limbi străine și ar trebui să răspundă nevoilor elevilor → pornind de la această analiză se pot obține informațiile necesare pentru a stabili atât conținutul cât și acele strategii și tehnici care să asigure succesul învățării;
- pe lângă obiectivele de învățare, specifice curriculumului de tip rațional, programa ar trebui să includă și obiective care să vizeze procesul de învățare¹⁹ sau dezvoltarea în plan personal²⁰ → programa variabilă sau integrată (*mixed-focus model*) poate fi adaptată în funcție de nivelul de învățare;
- profesorii trebuie să reflecteze asupra activității instructiv-educative, să fie analitici și creativi → ca urmare a formării inițiale și continue, profesorii nu sunt doar tehnicieni și furnizori de curriculum, ci și cercetători;
- evaluarea ar trebui să aibă loc la toate nivelurile proiectării și implementării curriculare și ar trebui să implice toți participanții.

În viziunea lui Finney (2002, p. 77), acest model este realist, fiind o combinație a celor trei modele existente în practica educațională a predării limbilor străine, depășite de cerințele actuale. Modelul propus de Finney (2002) oferă un posibil echilibru între conținut, produs și proces, modul de predare și învățare a cunoștințelor, a abilităților și a competențelor vizate de orice curriculum modern dându-le elevilor posibilitatea de a se adapta și a face față cu succes necesităților prezente.

Având ca punct de plecare modelul de proiectare a curriculumului pentru limbi străine sugerat de Graves²¹, Nation și Macalister (2010) ne propun o versiune proprie acestuia. În cadrul acestui model, asistăm mai degrabă la o reinterpretare terminologică a modelului lui Graves (2000), Nation și Macalister (2010) oferind noi denumiri elementelor componente (Figura 2): (1) analiza mediului = definirea contextului; (2) analiza nevoilor = evaluarea nevoilor; (3) principii = articularea credințelor; (4) scopuri = formularea scopurilor și a obiectivelor; (5) conținut și secvențiere = organizarea conținutului și conceptualizarea conținutului; (6) format și prezentare = dezvoltarea materialelor; (7) monitorizare și evaluare (*assessment*) și (8) evaluare (*evaluation*) = proiectarea unui plan de evaluare (*designing an assessment plan*). Nu există așadar elemente majore de noutate ale acestui model, abordarea utilizată fiind cea procesuală.

¹⁹ De exemplu: elevul va putea să selecteze și să aplice strategia de citire care să răspundă nevoilor lui.

²⁰ De exemplu: elevul va fi mai încrezător în capacitatea sa de a vorbi într-o limbă străină.

²¹ Prezentat anterior în această secțiune

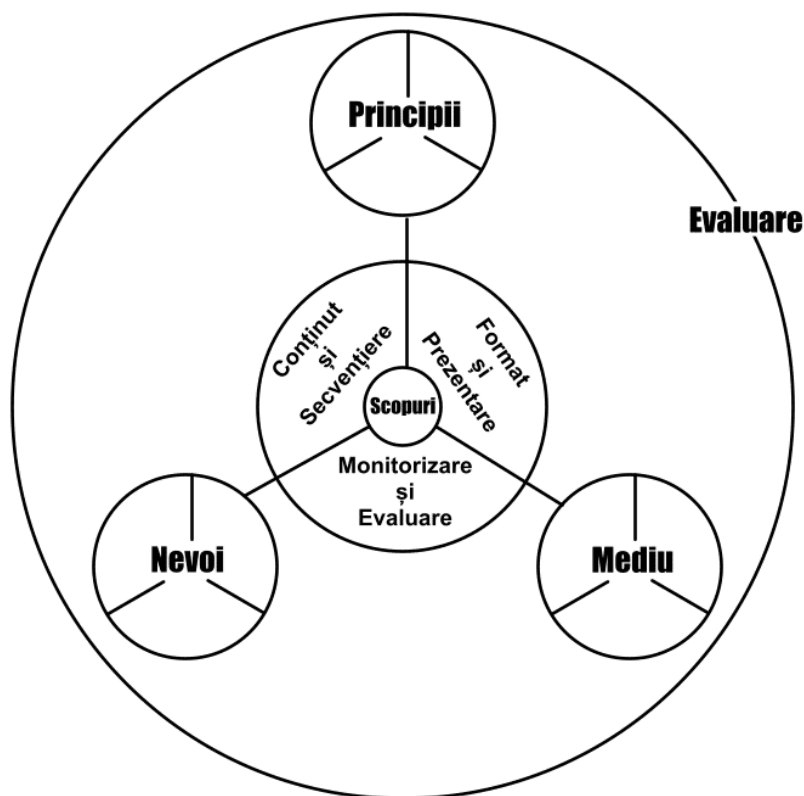


Figura 2. Un model al etapelor procesului de proiectare curriculară
(Nation și Macalister, 2010, p. 3)

Modelele de proiectare curriculară descrise recent în literatura de specialitate converg către un model în care interacțiunea dintre elementele componente se află în prim-plan. Profesorul de limbi străine devine astfel un actor important în procesul de proiectare curriculară, având rolul de a adapta elementele componente pentru a asigura interrelaționarea dintre procesele și produsele vizate de predarea limbilor străine.

CAPITOLUL II:

PROBLEMATICA ȘI PRINCIPIILE ELABORĂRII PROGRAMEI DE LIMBI STRĂINE

2.1. Programa școlară – document curricular principal

După părerea lui Eash (1991, p. 71), programele școlare reprezintă, fără nicio urmă de îndoială, unele dintre cele mai vechi instrumente didactice ale educației formale, fiind mijloacele prin care organizarea și structura conținutului învățământului sunt transmise de la un profesor la altul și de la profesor la elev. În unele sisteme de învățământ programele reprezintă acele instrumente prin care se controlează activitatea instructiv-educativă²², iar, în alte sisteme (descentralizate), programele școlare au doar un rol orientativ²³.

Din punct de vedere al formei, mărimii, precum și a perioadei de timp pe care o vizează, există diverse tipuri de programe: programe succinte care descriu doar conținutul; programe care acoperă un semestru sau un an școlar; programe detaliate care se întind de-a lungul unui ciclu școlar, cuprinzând organizarea tematică a unei discipline, precum și sugestii metodologice. Cu toate acestea, programele au același scop, acela de a oferi o modalitate de a defini și organiza o disciplină, fiind unul dintre principalele produse ale activității de proiectare a curriculumului.

Ca urmare a influenței teoriei curriculumului (Connelly și Connelly, 2010, pp. 224–227; Penner-Williams, 2010, pp. 376–377), termenul de *syllabus* (care anterior reprezenta echivalentul în limba engleză pentru sintagma *programă școlară* din limba română) este din ce în ce mai puțin utilizat, fiind preferat termenul de *curriculum*, în special în literatura educațională contemporană din spațiul nord-american. Cu toate acestea, în literatura pedagogică din România, se face încă distincția între curriculum și programă școlară, și diverși autori români consideră important să ne atragă atenția asupra dualității conotative a termenului de curriculum în spațiul literaturii educaționale anglofone. Astfel, potrivit lui Potolea și Manolescu (2006, p. 115), sintagma „programe analitice” este înlocuită cu cea de „curriculum scris” sau „oficial”, conferindu-i-se astfel același statut cu planul de învățământ, ca document principal de politică educațională. Această precizare mai apare atât la Negreț-Dobridor („uneori toate produsele curriculare sunt denumite *curriculum formal*”, 2008, p. 228), cât și la Ionescu („curriculum formal / oficial / intenționat este cel prescris oficial, care are un statut formal și care cuprinde toate documentele școlare oficiale, ce stau la baza proiectării instructiv-educative”, 2011, p. 122).

Deoarece delimitarea conceptului de programă în contrast cu cel de curriculum a fost deja realizată în capitolul I al prezentei lucrări, atât la nivel general, al științelor educației, cât și la nivel particular, al limbilor străine, principalul scop al acestui capitol este să evidențieze posibilele perspective asupra programei școlare, așa cum se remarcă din literatura pedagogică recentă, din România,

²² În această situație, de obicei, o autoritate centrală are responsabilitatea de a elabora programele școlare.

²³ De cele mai multe ori, profesorii de la clasă sunt cei care proiectează programele școlare în această situație.

pentru a avea posibilitatea, ulterior, de a descoperi în ce măsură elaborarea programei de limbi străine se conformează modelului general și, de asemenea, care sunt particularitățile programei de limbi străine.

2.1.1. Perspectiva tradițională a conceptului de programă școlară

Bontaș (2008, p. 117) folosește termenul de programă analitică pentru a desemna documentul curricular care obiectivează conținutul de bază al învățământului pentru fiecare disciplină de învățământ. Autorul preferă sintagma *programă analitică*, considerând că o astfel de programă prezintă conținutul disciplinei de învățământ pe capitole, subcapitole și teme, detaliate uneori până la titlurile lecțiilor sau cursurilor. Din punct de vedere al structurii, o programă analitică are următoarele componente: o notă introductivă, repartizarea orelor pe activități didactice, conținutul și bibliografia (Bontaș, 2008, p. 117). În ceea ce privește condițiile pentru elaborarea și folosirea programei, Bontaș insistă în mod special asupra *mobilității științifico-practice* a programei, considerând că aceste două aspecte pot determina nevoia de adaptare a conținutului programei, dar omite orice referire la stabilirea obiectivelor, a aspectelor metodologice sau a formelor de evaluare, elemente constitutive ale oricărei programe moderne. Așadar, perspectiva oferită de Bontaș asupra programei este mai degrabă una tradițională, axată doar pe conținut.

2.1.2. Perspectiva modernă a conceptului de programă școlară

Perspectiva modernă asupra programei școlare este prezentă la Cristea (1998, 2009), Cucos (2006), Potolea și Manolescu (2006), Negreș-Dobridor (2008), Niculescu (2003, 2010), Ionescu (2011). Prezentarea conceptului de programă școlară se va face cronologic, încercându-se comentarea aspectelor evidențiate de fiecare autor.

În *Dicționarul de termeni pedagogici*, Cristea (1998) prezintă principalele trăsături ale programei școlare, pornind de la caracterizarea oferită de Mialaret în lucrarea sa din 1991, *Pedagogie generale*:

Programa școlară reprezintă un document oficial de planificare a conținutului învățământului bazat pe un ansamblu de acțiuni proiectate special pentru a suscita instruirea: definirea obiectivelor generale și specifice; stabilirea conținuturilor care trebuie predate-învățate-evaluate; anticiparea metodelor și a tehnicilor de evaluare; prezentarea materialelor necesare pentru realizarea activității de învățare (manuale școlare etc); precizarea dispozițiilor necesare pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice (Mialaret, 1991, p. 198, apud Cristea, 1998, p. 380).

Această perspectivă asupra programei școlare se înscrie în paradigma proiectării curriculare contemporane și presupune elaborarea unor răspunsuri coerente la patru întrebări fundamentale – pentru ce, ce, pentru cine și cum învățăm (Mialaret, 1991, pp. 199–201, apud Cristea, 1998, p. 380), iar răspunsurile ar putea constitui prima etapă a procesului complex de elaborare a unei programe școlare. De asemenea, potrivit lui Mialaret (1991, pp. 207–208, apud Cristea, 1998, p. 380) cinci tipuri de cunoștințe (de bază, funcționale, catalizatoare, deschise și închise) sunt ierarhizate în cadrul unei programe școlare, în funcție de obiectivele generale și specifice asumate.

În opinia lui Cristea (1998, pp. 382–384), relația dintre planul de învățământ și programa școlară este directă, elaborarea programei școlare fiind o acțiune specifică care cuprinde următoarele operații pedagogice: (I) raportarea la obiectivele specifice („traducerea în plan didactic a orientărilor valorice stabilite în plan macrostructural pentru fiecare nivel și treaptă de învățământ”); (II) stabilirea

structurii tematice a disciplinei școlare respective („respectarea unor criterii funcționale: accesibilitatea cunoștințelor și a capacităților care urmează să fie dobândite de elevi în diferite etape ale școlarității; gradarea corectă a cunoștințelor și a capacităților, în raport cu resursele de spațiu și timp existente; deschiderea cunoștințelor și a capacităților spre diferite tipuri de corelații disciplinare, intradisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare”); (III) precizarea îndrumărilor metodologice („elaborarea strategiilor de predare-învățare-evaluare necesare pentru realizarea obiectivelor specifice programelor școlare la un nivel de eficacitate pedagogică optimă”); (IV) proiectarea calendaristică a activităților de predare-învățare-evaluare („determinată la nivelul programelor școlare care direcționează acțiunea de elaborare a planului calendaristic necesar fiecărui cadru didactic în contextul semestrului și al anului școlar”). Între aceste operații pedagogice se stabilesc legături de interdependență, orice modificare în cadrul uneia dintre ele atrăgând schimbări la nivelul celorlalte.

În ceea ce privește structura tematică a programei școlare, respectarea criteriilor funcționale asigură atingerea unor indicatori calitativi specifici activității de proiectare curriculară a programei școlare: relevanța conținutului instruirii; secvențialitatea conținutului instruirii și consistența conținutului instruirii. Astfel, relevanța conținutului instruirii presupune „evidențierea valorii formative a cunoștințelor și a capacităților incluse la nivelul programelor școlare și reflectă unitatea metodologică existentă între premisa științifică a conținutului și consecința pedagogică a acestuia asumată în funcție de specificul fiecărei trepte și discipline de învățământ” (Cristea, 1998, p. 382). Mai mult, este evidențiată importanța selecției, dozării și ierarhizării cunoștințelor și a capacităților în plan pedagogic-metodologic și în plan didactic la nivelul programelor școlare, acest lucru asigurând „ponderea formativă a informației, dependentă de valoarea sa metodologică și practică, perfectibilă în timp și spațiu; deschiderea psihosocială multiplă a obiectelor sau a modulelor de învățământ, cu relevanță interdisciplinară; eliminarea balastului informațional prin raportare la conceptul de *trunchi comun de cultură generală*, operabil la toate nivelurile sistemului” (Cristea, 1998, p. 383). Secvențialitatea conținutului instruirii se realizează prin modalități de programare a materiei, acestea fiind de tip liniar, concentric, modular sau integrat, iar consistența conținutului instruirii poate fi analizată în plan intern („asigurarea unui raport pedagogic optim între logica științifică a conținutului instruirii – controlabilă în plan epistemic – și logica didactică a conținutului instruirii, valorificabilă în plan formativ”) și extern („asigurarea unor raportări pedagogice optime cu celelalte programe școlare, plasate pe orizontala, verticala și transversala planului de învățământ, în cadrul semestrului, anului, ciclului (pre)școlar sau universitar respectiv”) (Cristea, 1998, p. 384).

Ulterior, înscriindu-se tot în contextul paradigmei curriculumului, Cristea (2009, pp. 97–98) nuanțează descrierea anterioară, evidențiind faptul că proiectarea programelor școlare presupune asumarea unor criterii valorice ferme, referitoare la: formarea echipelor de programatori, respectiv de autori ai programelor școlare; alegerea conținuturilor bazate pe cunoștințe și capacități fundamentale, în raport cu vârsta psihologică a elevilor; structurarea conținuturilor din perspectiva interdisciplinarității și a educației permanente. Așadar, aici accentul cade pe valoare, ca și caracteristică fundamentală a celor responsabili cu elaborarea documentelor, și, mai ales, în ceea ce privește conținutul selectat în vederea predării-învățării-evaluării.

Cucoș (2006) consideră că programa școlară este un element curricular de ordin macrostructural, care imprimă procesului de învățământ, alături de celelalte produse curriculare, un caracter planificat și unitar. Autorul ne oferă următoarea definiție:

Programa școlară este un document care configurează conținutul procesului instructiv-educativ la o disciplină de învățământ. Programa indică obiectivele, temele și subtemele la fiecare disciplină, timpul afectat pentru fiecare dintre acestea. Pentru profesor, programa școlară este principalul ghid în proiectarea și desfășurarea activităților, având o valoare operațională și instrumentală (Cucos, 2006, p. 243).

evidențiind importanța acordării unui anumit grad de libertate profesorului, care ar trebui în acest fel să aibă posibilitatea de a adapta programa școlară în funcție de nevoile și capacitățile concrete ale elevilor.

Potolea și Manolescu (2006, p. 115) definesc programele școlare ca fiind „documente oficiale care redau sintetic conținuturile învățământului pe ani școlari sau pe cicluri de învățământ.” Din punct de vedere al structurii, Potolea și Manolescu (2006, p. 115) sugerează că programa școlară este alcătuită din obiective, structura tematică a conținutului, alocarea orientativă a numărului de ore pe teme, precum și indicații metodice privitoare la realizarea predării, învățării și evaluării. Mai mult, similar cu descrierea realizată de Cristea (1998), Potolea și Manolescu (2006, pp. 116–117) precizează că structura tematică a unui obiect de învățământ este elaborată atât din perspectivă științifică, cât și psihopedagogică, perspectiva științifică urmărind corespondența dintre conținutul disciplinei științifice și conținutul obiectului de învățământ, iar perspectiva psihopedagogică referindu-se la transpunerea conținutului într-o structură adecvată cerințelor psihopedagogice. Relevanța, secvențialitatea și coerența sau consistența sunt cerințele psihopedagogice luate în considerare în elaborarea structurii tematice a unei discipline, iar cei doi autori le descriu într-o manieră sintetică, punctând principalele lor caracteristici. Astfel, secvențialitatea, poate fi, pe de o parte, lineară, concentrică sau spiralată, și, pe de altă parte, verticală sau orizontală, iar consistența poate fi internă sau externă (Potolea și Manolescu, 2006, pp. 117–118).

În opinia lui Negreț-Dobridor (2008), programa școlară este o „obiectivare primară” ce rezultă în urma demersurilor de optimizare curriculară:

Programa școlară este al doilea document ca importanță oficială și practică – după planul de învățământ – pentru organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ modern (Negreț-Dobridor, 2008, p. 229).

Așadar, definiția propusă de Negreț-Dobridor vizează programa școlară **modernă**, care se circumscrie teoriei curriculumului modern. De asemenea, în opinia autorului, structura programei școlare trebuie să aibă la bază modelul pedagogic al disciplinei, din care pot fi derivate și trebuie înscrise ca atare în programă cel puțin următoarele elemente (Negreț-Dobridor, 2008, p. 230):

- a) obiectivele generale ale domeniului, descrise în termeni de competențe și capacități finale;
- b) standardele de performanță prin care pot fi atestate (evaluate) competențele și capacitățile finale;
- c) obiectivele specifice ale capitolelor (unităților de învățare) și modalitățile de testare ale acestora;
- d) unitățile de conținut, descrise în succesiunea în care trebuie parcurse, însoțite eventual, de sugestii privind organizarea experiențelor de învățare pentru atingerea obiectivelor fiecărei unități sau secvențe.

Potrivit lui Niculescu (2010), împreună cu planul de învățământ, manualele alternative și materialele didactice conexe, programa școlară este o modalitate de expresie a curriculumului formal. Mai mult, Niculescu (2010, p. 232) ne atrage atenția că aria conceptului de curriculum, definit în sens restrâns, este mai largă decât cea a conceptului de programă școlară, deoarece conceptul de curriculum presupune „atât un palier strategic, în care se organizează întregul demers al designului curricular, cât și un palier tactic, cu ceea ce profesorul face la clasă.” Așadar, în opinia lui Niculescu,

programele școlare sunt produse esențiale ale curriculumului, ale demersului de realizare a finalităților propuse de profilele de formare. Programa școlară detaliază o arie de conținut, ea căpătând acum mai degrabă sens de produs al curriculumului, întrucât precizează finalități și obiective, sugerează conținuturi și modalități de construcție a situațiilor de învățare, toate fiind vizate de curriculum ca proces (Niculescu, 2003, p. 30). Respectarea unor exigențe de ordin metodologic în elaborarea unei programe școlare este absolut necesară, Niculescu (2010, p. 233) indicând următoarele cerințe:

- programa ar trebui să prezinte într-o ordine logică elementele componente, astfel încât acestea să fie coerente și să capete valoare instrumentală;
- programa să ofere setul optim de explicații și indicații necesare înțelegerii obiectivelor învățării;
- exprimarea să fie clară, explicită, fără ambiguități, concisă;
- prezentarea grafică și punerea în pagină să se circumscrie unei forme unitare care să ușureze activitatea profesorului cu programa școlară.

De asemenea, chiar dacă structura programelor este diferită de la un sistem de învățământ la altul, în concordanță cu paradigma modernă a curriculumului, există puncte comune care au fost evidențiate în lucrarea coordonată de Crișan (1996, p. 20, apud Niculescu, 2010, pp. 233–234), respectiv componenta generală și componenta particulară. Astfel, **componenta generală** trebuie să cuprindă:

- semnificația și finalitățile setului de programe ce compun curriculumul din care face parte și programa în cauză (conturarea cadrului);
- obiectivele generale și obiectivele de formare din care va decurge formularea obiectivelor de învățare; expunerea obiectivelor de formare ale nivelului și ale tipului de învățământ pentru care este elaborată programa, corelative finalităților intermediare;
- planul de învățământ însoțit de explicațiile necesare;
- prezentarea disciplinelor care fac parte din planul de învățământ;
- orientări pedagogice și metodologice fundamentale ce vor sta la baza procesului de predare-învățare-evaluare implicat de implementarea programei.

Componenta particulară este reprezentată prin broșura corespunzătoare fiecărei arii curriculare (inclusă în setul realizat pentru toate ariile curriculare), iar structura acestei componente cuprinde:

- introducere legată de obiectul de studiu;
- finalitățile și obiectivele generale ale acestuia;
- finalitățile și obiectivele de învățare detaliate pe ani de studiu, formulate în așa fel încât să se constituie ca bază a elaborării obiectivelor operaționale în proiectarea didactică;
- temele propuse spre studiere, asigurându-se coerența lor pe verticală și orizontală;
- activități de învățare și tipuri de exerciții;
- sugestii metodologice și legate de materialele didactice utilizabile în realizarea activităților;
- sugestii privind evaluarea;
- niveluri de performanță în realizarea obiectivelor învățării.

În opinia lui Ionescu (2011, p. 140), programarea conținutului învățământului presupune un ansamblu de acțiuni care se finalizează cu elaborarea programelor școlare. Programele școlare sunt elaborate în conformitate cu finalitățile educației stabilite la nivel macro și urmăresc:

- luarea în considerație a obiectivelor educaționale specifice fiecărei trepte de școlaritate și discipline de studiu / obiect de învățământ, stabilindu-se obiectivele cadru și obiectivele de referință, respectiv competențele generale și competențele specifice;
- asigurarea complementarității și a unității dintre educația formală, cea neformală și cea informală.

Așadar, se poate spune că, din perspectivă modernă, programa nu mai reprezintă doar o listă de teme, ci a devenit un document complex, care, încearcă, în mod ideal, să ofere atât orientarea necesară, prin includerea, în primul rând, a obiectivelor, a sugestiilor metodologice și a sugestiilor privind evaluarea, cât și un anumit grad de flexibilitate, care presupune, mai ales, responsabilizarea profesorului și a elevului.

2.1.3. Programa școlară din perspectiva *Curriculumului național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință (1998)*

Curriculumul Național este documentul curricular oficial al Ministerului Educației și potrivit acestuia (1998, p. 35), programele școlare stabilesc obiectivele-cadru, obiectivele de referință, exemplele de activități de învățare, conținuturile învățării, precum și standardele curriculare de performanță prevăzute pentru fiecare disciplină existentă în planurile cadru de învățământ. Astfel, *obiectivele cadru* sunt finalități educative cu grad mare de generalitate care urmează să fie atinse de către educat după ce parcurge mai mulți ani de studiu, iar *obiectivele de referință* specifică rezultatele așteptate ale învățării pe fiecare an de studiu și se referă la formarea unor capacități și aptitudini specifice disciplinei respective. *Conținuturile* precizează temele care urmează să fie studiate cu elevii în clasă pentru a le oferi informațiile necesare realizării obiectivelor de referință ale anului de studiu respectiv. *Standardele curriculare de performanță* reprezintă criteriile de evaluare a calității procesului de învățământ și permit evidențierea progresului realizat de elevi de la o treaptă de școlaritate la alta. Cucos subliniază faptul că

[...] programele școlare actuale definesc în termeni generali informațiile necesare pentru formarea intelectuală, fără a mai preciza timpul (unic) necesar asimilării fiecărei unități de conținut. Rămâne la latitudinea autorului de manual și a învățătorului/profesorului să organizeze instruirea în funcție de obiectivele și conținuturile prevăzute în programele școlare și de propriile opțiuni privind progresia, abordarea metodologică și interesele elevilor (Cucos, 2006, p. 225).

Așadar, trăsătura principală a programelor aflate în vigoare este flexibilitatea acestora, oferind posibilitatea structurării unor trasee diferențiate, individualizate, personalizate. De asemenea, sintetizând, Cucos consideră că noul tip de programă școlară se caracterizează prin:

- resemnificarea procesului de învățare în raport cu cel de predare (contează ce a învățat elevul, și mai puțin ce a predat profesorul);
- descentralizarea curriculară, manifestată prin conferirea unei libertăți sporite profesorului în alegerea unor conținuturi, metodologii și mijloace de atingere a obiectivelor referențiale;
- adaptarea în funcție de obiective mai mult formative decât informative;
- centrarea pe obiectivele referențiale (de nivel intermediar) și mai puțin pe obiectivele specifice, mai greu de explicat la nivelul unei programe generale de instruire (obiectivele operaționale își păstrează valabilitatea, dar acestea vor fi identificate și explicitate de profesor, în cunoștință de cauză);
- opționalitatea parcurgerii de către profesor a unei părți din programă, după considerente pe care singur le poate aproba și justifica;

- delimitarea obiectivelor de formare (ce indică rezultate pe termen lung) de obiectivele de învățare (ce sugerează competențe ale elevilor după parcurgerea unor perioade determinate de timp);
- responsabilizarea agenților educaționali în perspectiva proiectării, monitorizării și evaluării curriculumului (în acord cu principiul transparenței ofertei curriculare) (Cucos, 2006, pp. 260–261).

Astfel, în contextul curriculumului național, programele școlare actuale se remarcă prin accentul pe care îl pun pe interiorizarea unui mod de gândire specific fiecărui domeniu transpus în școală prin intermediul unui obiect de studiu, nu pe succesiunea conținuturilor și pe numărul de ore alocat lor. Actualele programe școlare subliniază importanța rolului reglator al achizițiilor elevilor în plan formativ.

În contextul noului curriculum, conceptul central al proiectării didactice este demersul didactic personalizat, iar instrumentul acestuia este unitatea de învățare. Demersul personalizat exprimă dreptul profesorului de a lua decizii asupra modalităților pe care le consideră optime în creșterea calității procesului de învățământ, respectiv, răspunderea personală pentru a asigura elevilor un parcurs școlar individualizat, în funcție de condiții și cerințe concrete.

Din această perspectivă, particularitățile programei pentru limbi străine apar în enunțarea principiilor care stau la baza elaborării obiectivelor cadru și în stabilirea standardelor curriculare de performanță. Cât despre particularitățile programei pentru limba engleză, acestea pot fi identificate sub forma obiectivelor de referință, a valorilor și atitudinilor propuse spre a fi dobândite, a conținuturilor recomandate (sub formă de organizare tematică, elemente de construcție a comunicării și funcții comunicative ale limbii) și a indicațiilor metodologice specifice.

În prezent, se constată o revizuire a modelului propus anterior, axat pe obiective, programele pentru limbi străine punând acum accentul pe practica rațională a limbii, pe formarea și dezvoltarea de competențe de comunicare și interacțiune, și pe dezvoltarea unor tehnici de muncă intelectuală. Mai mult, valorile și atitudinile pe care trebuie să le dobândească elevii ca urmare a studierii unei limbi străine sunt considerate fundamentale pentru structurarea programei școlare pentru limbi străine.

Pornind de la această caracterizare, în elaborarea unei programe pentru limbi străine se iau în considerare următoarele aspecte (după modelele aflate în vigoare în sistemul de învățământ preuniversitar din România):

1. specificul disciplinei, statutul și locul acesteia în planurile-cadru de învățământ, organizarea corespunzătoare a ofertei curriculare (curriculum nucleu și, după caz, curriculum nucleu extins în cazul învățământului primar/gimnazial, sau trunchi comun și curriculum diferențiat în cadrul învățământului liceal), modalitatea prin care se face delimitarea acestora în textul programei, componentele structurale ale programei și definirea acestora;
2. obiectivele generale / competențele generale ale disciplinei pentru învățământul primar / gimnazial / liceal;
3. valorile și atitudinile vizate prin studiul disciplinei, pe parcursul învățământului gimnazial / liceal;
4. obiectivele specifice / competențele specifice corelate cu forme de prezentare a conținuturilor, specificate pe clase/ ani de studiu;
5. conținuturile învățării (teme, funcții comunicative/ acte de vorbire și elemente de construcție a comunicării), specificate pe clase/ ani de studiu;
6. conținuturile la decizia școlii (marcate în text prin asterisc): obligatorii numai în situația când, la o anumită clasă, se optează pentru curriculum extins;

7. standardele curriculare de performanță;
8. sugestiile metodologice care ghidează demersul de proiectare didactică și recomandă tipuri de activități și exerciții, în funcție de competențele, valorile și atitudinile vizate și de clasa/nivelul de studiu de studiu.

2.2. Programa pentru limbi străine

2.2.1. Caracterizare generală a programei pentru limbi străine

În literatura ce vizează pedagogia limbilor străine, definițiile programei variază de la evidențierea anumitor aspecte mai generale sau mai particulare. Astfel, definiția propusă de Breen (1987a, p. 83) este mai generală, considerând că o programă pentru limbi străine reprezintă punctul de întâlnire al unei perspective privind limba, utilizarea limbii și procesul de predare și învățare, ca urmare a interpretării legăturilor strânse dintre teorie, cercetare și practică, iar definiția lui Prahbu (1987, p. 87) este mai particulară, deoarece în viziunea acestuia o programă specifică ceea ce se învață. Pentru Allen (1984, p. 61, apud Yalden, 1987, p. 25), programa este acea subcomponentă a curriculumului care indică ce unități vor fi predate, în timp ce pentru Yalden (1987, p. 30) programa este o declarație a profesorului cu referire la obiective și conținut. Definiția lui Brumfit (1984, apud Nunan, 1988a, p. 5) specifică conținutul (lingvistic, sociolingvistic, pragmatic, cultural, de sine stătător), și secvențiază învățarea, iar cea a lui Nunan (1988, p. 6) este mai cuprinzătoare: programa „este un cadru în care activitățile pot fi duse la bun sfârșit, un instrument al predării care facilitează învățarea”. Pe de altă parte, Kumaravadivelu (1993, p. 72) este de părere că „programa este un inventar preplanificat, prescris și presecvențiat al unor elemente lingvistice, care, cel mai adesea, este impus profesorilor și elevilor.” Așadar o definiție universală a programei pentru limbi străine pare a fi dificil de realizat, în special datorită diverselor teorii și abordări cu privire la scopurile și funcțiile programelor pentru limbi străine.

În opinia lui Richards (1990, p. 8), din perspectivă tradițională, programa a reprezentat mai ales punctul de plecare în planificarea unui program de învățare a unei limbi străine, și nu o activitate care să apară în decursul acestui proces. Astfel, în literatura dedicată predării și învățării limbilor străine, în decursul secolului XX, conceptului de programă i se acordă o importanță fundamentală, observându-se mutarea accentului de la conținut la aspectele metodologice. Se presupune că o programă elaborată și proiectată corect asigură succesul învățării, deoarece reprezintă o introducere optimă din punct de vedere lingvistic și psiholingvistic în limba vizată.

Dubin și Olshtain (1986, p. 27) consideră că programa pentru limbi străine reprezintă instrumentul prin care *policy-makers* transmit profesorilor, autorilor de manuale, comisiilor de examen și elevilor informațiile necesare. De asemenea, pentru cele două autoare, este important să se sublinieze că, în mod ideal, o programă pentru limbi străine descrie:

1. Ce se așteaptă ca elevii să știe la sfârșitul cursului, sau obiectivele cursului exprimate în termeni operaționali.
2. Ce urmează să se predea și să se învețe în timpul cursului, sub forma unei liste/inventar de itemi.
3. Când se predă și în ce ritm de progres, în relație directă cu lista de itemi de la diversele niveluri sau etape și cu constrângerile de timp ale cursului.

4. Cum urmează să se predea, sugerând proceduri, tehnici și materiale.
5. Cum urmează să se evalueze, sugerând mecanisme de testare și evaluare (Dubin și Olshtain, 1987, p. 28).

Așadar asistăm la un discurs variat în ceea ce privește caracterizarea programei pentru limbi străine, iar acest aspect devine evident când se încearcă identificarea tipurilor descrise în literatura de specialitate.

2.2.2. Taxonomii ale programelor pentru limbi străine

Discursul studiilor ce au ca obiect clasificarea programelor pentru limbi străine este dominat de dihotomia produs/proces. Anumiți autori (de exemplu Breen 1987a,b; White 1988; Nunan 1988a) descriu tipurile de programe disponibile în domeniul predării limbilor străine folosind această perspectivă, fiecare dintre aceștia distingându-se prin maniera personală de abordare, fie din punct de vedere terminologic, fie al criteriilor folosite în analiza întreprinsă. Cu toate acestea, este de remarcat că există și alte clasificări, care au ca punct de reper alte criterii. De exemplu, Wilkins (1976) etichetează programele de limbi străine ca fiind analitice sau sintetice, iar Krahnke (1987) indică șase tipuri de programă, diferite prin modul de selectare și organizare a conținutului. În continuare vom prezenta cronologic aceste clasificări pentru a putea reliefa posibilele relații de cauzalitate ce se stabilesc între studiile din literatura de specialitate, începând cu a doua jumătate a anilor 1970, și mai ales pentru a detecta elementele de noutate ale fiecărei taxonomii propuse, prin evidențierea principiilor considerate importante de fiecare autor în parte. Am ales ca limită inferioară pentru realizarea acestui demers studiul lui Wilkins (1976), deoarece acesta a marcat începutul unei intense dezbateri și controverse între specialiștii preocupați de predarea limbilor străine, fiind unanim acceptat ca unul dintre primele studii din domeniu care a încercat să abordeze problematica elaborării programei pentru limbi străine (Breen 1987a, Krahnke 1987, Yalden 1987, Nunan 1988, White 1988, Widdowson 1990, Long și Crookes 1992, Johnson 2009).

2.2.2.1. Wilkins (1976): *Programe sintetice vs. programe analitice*

În opinia lui Wilkins (1976), programele pentru limbi străine pot fi sintetice sau analitice și ne sugerează să privim aceste opțiuni pe care le avem în elaborarea unei programe pentru limbi străine ca fiind două puncte ale unui continuum, și nu ca pe o dihotomie, deoarece în practică nu se exclud reciproc. Programa sintetică împarte limba străină vizată în elemente lingvistice discrete, care sunt prezentate treptat, achiziția fiind percepută ca un proces de acumulare graduală a părților până când întreaga structură a limbii este dobândită. Dacă se face o secționare transversală, în orice moment al procesului instructiv-educativ, elevul este expus doar unei singure structuri lingvistice strict delimitate. Programa este denumită sintetică deoarece rolul elevului este să resintetizeze limba, care a fost intenționat împărțită în subcomponente pentru a simplifica sarcina de învățare. Așadar, potrivit acestei abordări sintetice a elaborării programei pentru limbi străine, programa gramaticală poate fi considerată drept arhetip (Wilkins, 1976, p. 7).

În cazul abordării analitice a programei, nu se încearcă să se controleze din punct de vedere lingvistic mediul de învățare, existând de la bun început o mai mare varietate a structurilor lingvistice permise. Așadar, conceptul de programă analitică ne indică capacitatea elevului de a recunoaște componentele lingvistice ale comportamentului lingvistic pe care îl dobândește, evidențiindu-se scopul

pentru care oamenii învață o limbă străină și modalitățile de la nivelul limbajului care ne ajută la îndeplinirea acestui scop (Wilkins, 1976, pp. 13–14). Programele situaționale, noționale și funcționale sunt încadrate de Wilkins în această abordare, iar principalul argument în favoarea acestei clasificări este rolul secundar al aspectelor structurale în organizarea conținutului. Astfel, Wilkins susține superioritatea și eficiența programelor de tip analitic, subliniind capacitatea acestora de a se adresa nevoilor reale, de comunicare a celor care învață o limbă străină, fiind centrate pe elev și nu pe conținut, ca cele sintetice. Totuși, dificultatea operaționalizării *situației*, datorat în primul rând caracterului său imprevizibil, este remarcată de Wilkins (1976, p. 18), și, chiar dacă programa situațională se poate dovedi utilă în anumite circumstanțe, nu poate reprezenta o soluție universală la problemele ridicate de elaborarea unei programe pentru limbi străine. În schimb, după părerea lui Wilkins, programa noțională oferă, într-o oarecare măsură, posibile soluții, punând, prin intermediul limbajului, ceea ce se comunică în prim-plan. Așadar, criteriul semantic îl va înlocui pe cel structural și cele mai valoroase concepte și funcții vor alcătui conținutul unei programe noționale de limbi străine, obiectivul unei astfel de programe fiind producerea competenței comunicative.

2.2.2.2. Breen (1987): Paradigma propozițională vs. paradigma procesuală

Pornind de la teoria lui Kuhn din 1970 privind revoluțiile științifice și aplicarea acestei teorii în domeniul predării limbilor străine de către Brown în 1975, Breen (1987) ne propune existența a două paradigme care influențează elaborarea programelor pentru limbi străine: o paradigmă dominantă și o paradigmă care se află în plin proces evolutiv (o revoluție științifică în viziunea lui Kuhn), care pune sub semnul întrebării paradigma dominantă, iar în timp o va înlocui. În opinia lui Breen (1987a, pp. 80–84), tipurile de programe descrise în literatura ce vizează pedagogia limbilor străine pot fi circumscrise celor două paradigme evidențiate, aflate într-o relație de antiteză, această interpretare contribuind la indicarea unor posibile direcții de evoluție a modului în care se va realiza proiectarea și elaborarea unei programe pentru limbi străine în viitorul apropiat. De asemenea, potrivit lui Breen, studiul său ar putea să ne ofere o soluție de mediere a așa-ziselor conflicte, reale sau imaginare, identificate prin compararea tipurilor de programe existente.

Pentru a realiza radiografierea propusă, Breen are nevoie de un cadru conceptual pe care îl stabilește enunțând atât constrângerile cu care se confruntă designerul de programă, cât și principiile de organizare a unei programe pentru limbi străine, făcând apel la convențiile unanim acceptate în domeniu. Așadar, programa trebuie să ofere un cadru accesibil cu privire la ce se va realiza în urma procesului instructiv-educativ, asigurând continuitate și orientare pentru cei implicați. De asemenea, programa ar trebui să funcționeze ca o înregistrare retrospectivă, drept bază pentru evaluarea învățării, și, în același timp, ar trebui să se supună evaluării și adaptării. Mai mult, programa ar trebui să se potrivească cu curriculumul, cu elevii ca parte a unui grup și cu situația socio-educatională în care programa este inclusă. Luând în considerare aceste cerințe, Breen (1987a, p. 83) distinge următoarele patru principii principale: (i) prioritizarea, (ii) selectarea, (iii) subdiviziunea și (iv) secvențierea acelor cunoștințe lingvistice și abilități de utilizare a limbii care sunt considerate rezultatele adecvate învățării unei limbi străine. Cei care elaborează programele pentru limbi străine nu aplică aceste principii într-un mod neutru sau obiectiv, ci sunt influențați de propriile păreri despre natura unei limbi străine, cele mai potrivite metode de predare și de prezentare a unei limbi străine, precum și despre modul în care se poate lucra în mod productiv în timpul învățării unei limbi străine.

Pe baza acestui cadru conceptual, Breen analizează patru tipuri de programe, pe care le consideră prototipuri ale programelor existente, care se deosebesc prin modul în care cunoștințele și abilitățile lingvistice sunt reprezentate la nivelul fiecăreia. Breen (1987a, p. 81) admite existența unui număr mai mare de tipuri de programe pentru limbi străine în literatura de specialitate, dar le consideră versiuni ale celor patru alese de el pentru studiul întreprins.

Așadar, paradigma dominantă, pe care Breen o denumeste **propozițională**, pornind de la noțiunea de reprezentare propozițională a cunoașterii din științele cognitive (Rumelhart și Norman, 1983, apud Breen, 1987a, p. 85) este exemplificată cu ajutorul a două tipuri de programe, *formală* și *funcțională*, care au în comun o modalitate sistematică de organizare și prezentare a cunoștințelor și abilităților lingvistice. În opinia lui Breen, majoritatea programelor folosite în predarea limbii engleze sunt fie explicit formale sau au și o componentă formală. Chiar dacă au existat încercări de a oferi noi modalități de reprezentare a conținutului unei programe în decursul anilor 1960 (Halliday, McIntosh și Stevens 1964, Mackay 1965, Bright și McGregor 1970, apud Breen, 1987a, p. 87), doar după 1970 se poate vorbi într-adevăr despre punerea sub semnul întrebării a validității pedagogice a programelor formale prin apariția studiilor realizate de Rivers (1972), Wilkins (1976) și Widdowson (1978) (apud Breen, 1987a, p. 87). Așadar, alternativa la programa formală, programa funcțională a apărut pe fondul nemulțumirilor provocate de neajunsurile programei formale și reprezintă o altă modalitate de aplicare a principiilor privind modul de proiectare a unei programe.

Printr-o analiză riguroasă, pe baza principiilor enunțate anterior, Breen evidențiază caracteristicile individuale ale programelor formale și funcționale. Astfel, programa formală (cunoscută și sub numele de structurală sau gramaticală) este cea mai testată și rezistentă în timp și prioritizează cunoștințele sistematice bazate pe reguli fonologice, gramaticale, lexicale, morfologice sau discursive. De asemenea, funcția textuală a limbajului²⁴ este primordială pentru acest tip de programă, dar asta nu înseamnă ca celelalte două funcții – cea ideatională²⁵ (sau referențială) și cea interpersonală²⁶ sunt ignorate, ci doar că au un rol secundar. Pe de altă parte, programa funcțională este una dintre manifestările abordării comunicative în predarea limbilor străine și a apărut ca răspuns la descoperirile făcute în lingvistică, prin subdomeniile sale, sociolingvistică și pragmatică. Cunoștințele pe care le prioritizează programa funcțională sunt cele care vizează îndeplinirea diverselor scopuri prin intermediul limbajului, iar în cadrul acestui tip de programă cele trei funcții ale limbajului capătă pondere egală (Breen, 1987a, pp. 85, 88).

Din punct de vedere al abilităților, programa formală se concentrează asupra abilităților necesare pentru o exprimare corectă, scrisă și orală, iar programa funcțională asupra corectitudinii gramaticale și sociale a limbajului, a fi competent într-o limbă străină însemnând utilizarea celor patru deprinderi cu acuratețe și în mod adecvat. Pentru ambele tipuri de programe abilitățile receptive le preced pe cele productive (Breen, 1987a, pp. 85, 89).

În ceea ce privește selecția și subdivizarea conținutului, programa formală utilizează criteriile adoptate de lingviști, iar, apoi, ia în considerare nivelul elevilor pentru care se elaborează respectiva programă, în timp ce programa funcțională identifică principalele tipuri de scopuri lingvistice pentru a le clasifica în funcții și subfuncții, iar ulterior se specifică care sunt modalitățile lor de realizare. Cât

²⁴ cum se realizează și organizează un text scris sau vorbit (Halliday, 1973, 1978, apud Breen, 1987a, p. 85)

²⁵ înțelesurile și ideile transmise prin intermediul limbajului (idem).

²⁶ modul în care ne comportăm social cu limbajul (idem).

despre secvențiere, programa formală are drept criteriu principal complexitatea lingvistică, dar se ține cont și de frecvență și/sau utilitate, iar în cadrul programei funcționale conținutul este organizat ciclic, de la general la particular, cu un accent deosebit pe necesitatea și frecvența funcțiilor, mai ales în programele pentru scopuri profesionale specifice. Competența se obține prin acumulare și sinteză treptată a părților componente ale noului sistem în cazul programei formale, iar în cel al programei funcționale prin reciclare și acumulare (Breen, 1987a, pp. 86, 89).

Analizând „rațiunea de a fi” a celor două tipuri de programe, programa formală este o formulă îndelung testată, care se distinge prin familiaritate și longevitate, prin capacitatea de sistematizare și generalizare a conținutului lingvistic, prin accentul pus pe competența lingvistică a celui care învață o limbă străină. Programa funcțională se justifică prin nevoia de a îmbunătății vechea metodologie și de a încorpora noile perspective asupra limbii oferite de lingvistică prin intermediul sociolingvisticii, respectiv al pragmaticii. Astfel, programa funcțională evidențiază performanța comunicativă, pornind de la premisa că fluența determină acuratețea limbajului (Breen, 1987a, pp. 86–90).

Cealaltă paradigmă, *procesuală*, sugerată de Breen, a apărut ca urmare a schimbărilor care au avut loc în cadrul de referință al predării limbilor străine. Analizând relația care se stabilește între programă – metodologie – practică au rezultat două orientări în ceea ce privește modul de proiectare a activității de predare-învățare: una care susține că planificarea conținutului ar trebui integrată în proiectarea curriculară și una care explorează relația dintre conținut și metodologie la nivelul programei (Breen, 1987b, p. 160). Mai mult, în acest context, designerii de programe trebuie să facă față unor provocări multiple, ce vizează modul de reprezentare al cunoștințelor și abilităților lingvistice, al aspectelor metodologice și al relației profesor-elev.

Noua paradigmă procesuală poate reprezenta o soluție în viziunea lui Breen, prin generarea a două tipuri de programe: *programa centrată pe sarcini* și *programa procesuală*. Dacă paradigma propozițională oferea o modalitate de organizare a conținutului în vederea armonizării acestuia cu obiectivele, paradigma procesuală oferă un mod de abordare direct cu privire la felul în care elevii pot atinge obiectivele și parcurge calea spre cunoaștere (Breen, 1987b, p. 161).

Grila de analiză folosită de Breen pentru a caracteriza programele formale și funcționale este utilizată și în cazul descrierii programei centrate pe sarcini. În ceea ce privește cunoștințele, programa centrată pe sarcini prioritizează cunoștințele referitoare la regulile și convențiile care guvernează cele trei funcții ale limbajului, în egală măsură, și cunoștințele ce vizează propria experiență a elevului și conștientizarea procesului de învățare a unei limbi străine, fiind promovate două tipuri de sarcini: comunicative și metacomunicative. Abilitățile evidențiate de acest tip de programă sunt cele de comunicare și învățare, scopul final fiind acela ca elevul să se exprime corect și cu acuratețe, adecvat din punct de vedere social, de a se face înțeles și de a înțelege, prin realizarea simultană a tuturor acestor procese.

Sarcinile comunicative sunt selectate pe baza a două principii: (1) suprapunerea competenței comunicative din limba maternă cu competența comunicativă din limba străină vizată (stabilirea unor puncte comune) și (2) capacitatea generativă a competenței. Criteriile de selecție a sarcinilor comunicative sunt frecvența, capacitatea de generalizare și relevanța, din punct de vedere al nevoii/interesului celui care învață. Sarcinile de învățare sunt selectate pe baza normelor metacomunicative și se concentrează asupra regulilor și convențiilor care guvernează cele trei funcții ale limbajului –

modul în care se realizează exprimarea, interpretarea și negocierea. Subdiviziunea sarcinilor se face pe baza tipurilor de sarcini.

În cazul programei bazate pe sarcini, secvențierea ține cont de natura sarcinii și de problemele de învățare ale elevilor, este ciclică și se bazează pe rezolvarea problemelor pe care le întâlnește elevul prin diagnoză și remediere, având ca punct de referință familiaritatea și complexitatea sarcinilor recomandate. Astfel, programa centrată pe sarcini vizează competența comunicativă a celui care învață o limbă străină, propune o metodologie mai „sensibilă”²⁷, se concentrează atât asupra mijloacelor, cât și asupra obiectivelor învățării unei limbi străine, pornind de la premisa că învățarea este o acțiune comunicativă și metacomunicativă în același timp (Breen, 1987b, pp. 161–165).

Pentru prezentarea programei procesuale, cadrul conceptual schițat anterior și folosit pentru descrierea celorlalte trei tipuri de programe nu mai este valabil, deoarece programa procesuală își propune să ofere o punte de legătură între conținut și metodologie, concentrându-se asupra accesibilității programei prin intermediul comunicării, învățării și activității instructiv-educative care are loc la nivelul clasei. Așadar, modul în care se realizează activitatea instructiv-educativă reprezintă modul prin care se realizează comunicarea și învățarea, programa procesuală fiind un plan pentru ceea ce se întâmplă la clasă, designerul unei astfel de programe nemaifiind preocupat direct de organizarea conținutului, ci de furnizarea unui cadru care să le permită profesorilor și elevilor să-și creeze propria programă, de comun acord. Prin urmare, sarcina designerului este de a proiecta o programă care să dea posibilitatea reinterpretării conținutului de către profesori și elevi în cel mai avantajos mod cu putință.

Breen întreprinde o analiză a programei procesuale prin utilizarea unei noi grile, încercând să ofere răspunsuri la următoarele întrebări: 1) *ce oferă programa procesuală?*; 2) *care este relația dintre programa procesuală și conținut?* și 3) *care este „rațiunea de a fi” a unei programe procesuale?* (Breen, 1987b, p. 166). Prin urmare, o programă procesuală este un plan referitor la principalele decizii (legate de participare, procedură și conținut) pe care profesorii și elevii trebuie să le ia în decursul procesului instructiv educativ, și în același timp este un depozit de activități, alcătuit din seturi de sarcini comunicative și metacomunicative. Nu există o secvențiere a acestor sarcini, fiind categorizate ținând cont de propriile obiective, conținut, aspecte metodologice, sugestii privind evaluarea rezultatelor. Fiind neconvențională, programa procesuală este caracterizată de variația și modificarea conținutului și de caracterul imprevizibil al acestuia – selectarea și organizarea conținutului fac parte din procesul decizional. Mai mult, programa procesuală poate fi rezultatul unei negocieri între programa externă (impusă) și programa internă, Breen sugerând că orice clasă de elevi are mai multe programe – o programă prescrisă oficial, o programă a elevului și o programă realizată în decursul activității instructiv-educative, și că programa procesuală oferă posibilitatea de a sintetiza toate aceste programe. Așadar, programa procesuală este o extensie a programei centrate pe sarcini și există pentru a rezolva problema generată de implementarea oricărei programe, pentru a oferi soluții de adaptare a activității instructiv-educative în funcție de realitatea practică, deoarece acest tip de programă prioritizează luarea deciziilor la nivelul clasei, presupunând că participarea elevilor la acest proces va favoriza învățarea (Breen, 1987b, pp. 166–170).

²⁷ se depun eforturi pentru a relaționa conținutul cu metodologia

Breen face referire la tensiunile care există la nivel teoretic între prototipurile de programe pentru limbi străine analizate în cadrul studiilor sale. Cu toate acestea, în viziunea sa, programele procesuale nu pot fi separate complet de cele propoziționale. Astfel, deși programele procesuale se remarcă prin inovații evidente, ele încorporează trăsăturile pozitive ale programelor propoziționale (Breen, 1987b, p. 172). Cât despre relația dintre științele educației și predarea limbilor străine, analiza realizată de Breen scoate în evidență importanța asimilării conceptelor educaționale atunci când se realizează proiectarea unei programe pentru limbi străine.

2.2.2.3. Dubin și Olshtain (1986): Conținut – proces – produs

Pentru Dubin și Olshtain (1986, p. 45), programele pentru limbi străine variază în funcție de accentul pe care îl pun pe una dintre următoarele trei dimensiuni: (a) conținut; (b) proces, sau maniera în care conținutul este învățat; (c) produs, sau rezultate. Din perspectiva științelor educației, aceste trei dimensiuni sunt definitorii, iar prezența lor în discursul teoretic al programelor pentru limbi străine dovedește influența masivă a principiilor pedagogice generale asupra predării limbilor străine în decursul secolului XX.

În ceea ce privește prima dimensiune, cea a conținutului, structurile gramaticale au dominat în mod tradițional celelalte două subcomponente, tematicile și situațiile, dar, treptat acestea din urmă au câștigat teren și au început să dicteze modul de elaborare a unei programe. Așadar, din perspectiva conținutului, programele de limbi străine pot fi gramaticale, semantico-noționale, funcționale sau situaționale, iar în funcție de obiectivele care trebuie atinse de fiecare tip de programă putem avea organizare de tip liniar, modular, ciclic, matrice sau povestire (Dubin și Olshtain, 1986, pp. 51–63).

Dimensiunea procesuală a unei programe vizează modul de realizare a activității instructiv-educative, prin modul de organizare a conținutului, desemnarea rolurilor profesorilor și elevilor în timpul procesului de predare-învățare, precum și prin descrierea tipurilor de activități și sarcini în care sunt implicați elevii (Dubin și Olshtain, 1986, pp. 46–49). Astfel, prin proces, Dubin și Olshtain se referă cu precădere la metodologie.

Dimensiunea produsului se referă la specificarea obiectivelor, pornind de la nevoile celor care învață o limbă străină. Treptat, în predarea limbilor străine, accentul s-a mutat de la obiective care să exprime cunoștințe, la obiective care să exprime abilități (Dubin și Olshtain, 1986, pp. 49–50).

2.2.2.4. Krahnke (1987): Formă vs. înțeles

O altă perspectivă asupra problematicei elaborării programei de limbi străine este cea propusă de Krahnke (1987). Studiul lui Krahnke se concentrează asupra predării limbii engleze ca limbă străină, așadar, literatura de specialitate la care se face referire este cea a limbii engleze; cu toate acestea, autorul ne sugerează că, de fapt, aspectele teoretice enunțate pot fi extrapolate și aplicate oricărei limbi străine, prin exemplificări în limba respectivă (Krahnke, 1987, p. 2). Termenul de programă nu este folosit de Krahnke pentru a indica un document care orientează predarea unui anumit curs de limbi străine, ci pentru a se referi la posibilitățile teoretice existente pentru a organiza conținutul unei programe pentru limbi străine.

În viziunea lui Krahnke, conținutul este cel care generează tipurile de programe și, la nivel teoretic, se pot identifica șase tipuri de programe (programa structurală, programa noțional-funcțională, programa situațională, programa centrată pe abilități, programa centrată pe sarcini și programa centrată pe conținut), care în practică se combină adesea, rezultând modele hibride. Așadar, Krahnke por-

nește de la premisa că orice programă este de fapt o alăturare de două sau mai multe tipuri de programe și că pot exista două situații: (1) se alege un tip de programă care este considerat principal, iar celălalt tip / celelalte tipuri gravitează în jurul acestuia; (2) toate tipurile selectate sunt organizate mai mult sau mai puțin independent unul față de celălalt. Rezultă, astfel, că orice designer de programe are două posibilități în ceea ce privește gradul de interrelaționare a tipurilor de programe selectate: (i) fie să opteze pentru combinare (grad redus de interrelaționare), și atunci să utilizeze programa structurală, programa noțional-funcțională și/sau programa situațională, care sunt de preferat atunci când se dorește dobândirea anumitor cunoștințe / obținerea unor rezultate specifice; (ii) fie să opteze pentru integrare (grad ridicat de interrelaționare), care reprezintă un proces mai complex și care caracterizează programa centrată pe abilități, programa centrată pe sarcini și programa centrată pe conținut.

De asemenea, în opinia lui Krahnke, conținutul este alcătuit din *subject matter* (despre ce se discută) și din *linguistic matter* (cum se discută despre ce se discută), iar programele pot acorda o mai mare atenție unuia sau altuia dintre aspecte. Așadar, criteriul care se poate folosi pentru a realiza o taxonomie a programelor ce vizează predarea limbilor străine pornește de la definirea limbii ca fiind o relație între formă și înțeles, sau de la dihotomia *language structure* vs. *language use* (Krahnke, 1987, p. 12). Mai mult, Krahnke 1987, pp. 4–6) remarcă influența directă a teoriilor lingvistice și a teoriilor privind procesul de învățare asupra modului de elaborare a unei programe pentru limbi străine. În Tabelul 8, propunem o descriere sintetică a celor șase programe delimitate de Krahnke (1987, pp. 15–72):

Tabel 8. Principalele caracteristici ale programelor identificate de Krahnke (1987)

Tipul de programă	Caracteristici
1. Structurală (formală)	Conținutul este alcătuit din forme și structuri gramaticale (substantive, adjective, timpuri și moduri, propoziții subordonate, reguli de pronunție etc.).
2. Noțional-funcțională	Conținutul este alcătuit din funcțiile (informare, acord, promisiune, scuze etc.) pe care le realizăm când folosim limbajul, sau din noțiunile (mărime, vârstă, culoare, comparare, timp etc.) pe care le exprimă limbajul.
3. Situațională	Conținutul este alcătuit dintr-un set de situații reale sau imaginare, în care participanții se implică (la doctor, la bancă, la cumpărături etc.). De fapt, acest tip de programă presupune combinarea tipurilor 1 și 2, deoarece în descrierea unei situații avem nevoie de structuri/ forme și funcții, pe care profesorul trebuie să le ofere de la început.
4. Centrată pe abilități	Conținutul este alcătuit din competențele lingvistice (de pronunție, de vocabular, de gramatică, sociolingvistice și de discurs) necesare pentru a dobândi abilități în limba străină vizată.
5. Centrată pe sarcini	Conținutul este alcătuit dintr-un set de sarcini semnificative și complexe, pe care elevii doresc și au nevoie să le îndeplinească utilizând limba pe care o învață (pentru realizarea sarcinilor elevii pot recurge la diverse forme, funcții și abilități, în mod individual și imprevizibil, fără ca profesorul să le ofere un model, deoarece se pune accentul pe procesele cognitive care au loc și pe funcția comunicativă a limbii).
6. Centrată pe conținut	Nu este de fapt o programă pentru limbi străine, deoarece principalul scop al acestui tip de programă este predarea unei alte discipline (transmiterea de cunoștințe), prin intermediul limbii străine

Krahnke realizează o analiză detaliată a celor șase tipuri de programă, evidențiind aspectele lor pozitive și negative, pe care le prezentăm succint în Tabelul 9.

Tabel 9. Aspecte negative și pozitive ale programelor (Krahnke, 1987)

PROGRAMA STRUCTURALĂ (FORMALĂ)	
ASPECTE POZITIVE • generalizabilitatea: structura/forma este cel mai generalizabil aspect al limbajului și poate reprezenta fundamentul oricărei programe; • familiaritatea: conținutul este ușor de descris, conceptele gramaticale fiind arhicunoscute; • măsurabilitatea: cunoștințele structurale se măsoară cel mai ușor cu ajutorul testelor; • posibilitatea de corectare: se oferă ușor feedback cu privire la gradul de acuratețe; • gradul de independență față de valorile socioculturale asociate cu limba străină vizată.	ASPECTE NEGATIVE • lipsa dovezilor empirice în ceea ce privește utilizabilitatea, aplicabilitatea și transferabilitatea cunoștințelor structurale; • îi induce în eroare pe elevi, făcându-i să creadă că învață o limbă străină, când, de fapt, dobândesc cunoștințe despre o limbă străină; • secvențierea și gradarea conținutului se realizează pe baza unor criterii insuficient validate empiric.
PROGRAMA NOȚIONAL-FUNCȚIONALĂ	
ASPECTE POZITIVE • includerea informațiilor despre utilizarea limbii (limba nu mai este un sistem abstract de structuri și reguli, ci un sistem de comunicare); • probabilitatea de a produce utilizatori competenți este mai mare.	ASPECTE NEGATIVE • gradul de generalizabilitate mai mic (prezentarea conținutului noțional-funcțional în unități mici de discurs poate conduce la incapacitatea elevilor de a face față unor contexte noi, mai ample).
PROGRAMA SITUAȚIONALĂ	
ASPECTE POZITIVE • capacitatea elevilor de a comunica în situații specifice și previzibile este îmbunătățită; • relația formă-înțeles este evidențiată și exemplificată (elevii sunt expuși unor unități ample de discurs); • se oferă informații socio-culturale fără ca acestea să constituie un scop în sine (elevii sunt expuși unor situații reale, tipice pentru vorbitorii nativi).	ASPECTE NEGATIVE • artificialitatea situațiilor poate conduce la lipsa transferului (elevii se bazează pe modele structurale și nu folosesc limba în mod creativ prin negocierea înțelesului); • transmiterea valorilor socio-culturale ar putea fi nedorită în unele contexte; • probleme de secvențiere (există puține criterii pe care le putem folosi pentru secvențierea situațiilor).
PROGRAMA CENTRATĂ PE ABILITĂȚI	
ASPECTE POZITIVE • utilă în cazul în care se dorește stăpânirea unor tipuri specifice de utilizare a limbajului (nevoile imediate pot fi subordonate unui grad mai general de cunoaștere a limbii străine vizate); • se valorizează eficiența și relevanța instruirii.	ASPECTE NEGATIVE • nu se poate stabili în ce măsură dezvoltarea anumitor abilități conduce la dobândirea unor cunoștințe generale (cu cât instruirea este mai specializată și mai strict definită, cu atât este mai improbabil să producă <i>overall proficiency</i>);
PROGRAMA CENTRATĂ PE SARCINI	
ASPECTE POZITIVE • gradul ridicat de aplicabilitate: potrivită pentru toate tipurile de elevi; • transferul se realizează direct, prin utilizarea de sarcini active și reale ca activități de învățare (abilitățile cognitive și culturale sunt antrenate).	ASPECTE NEGATIVE • dificultatea implementării: presupune existența unui grad ridicat de implicare din partea profesorilor și a elevilor, precum și a unor extra-resurse didactice; • evaluarea poate fi dificilă prin intermediul testelor.

PROGRAMA CENTRATĂ PE CONȚINUT	
ASPECTE POZITIVE • se învață simultan conținutul unei discipline și o limbă străină (limba este învățată în contextul în care este folosită, eliminându-se astfel problema transferului); • se realizează o suprapunere aproape perfectă între ceea ce se dorește și ceea ce se oferă.	ASPECTE NEGATIVE • este nevoie de monitorizare atentă și oferirea de feedback adecvat pentru a împiedica fosilizarea prematură a elevilor sau recurgerea acestora în mod repetat la strategii compensatorii de comunicare; • se poate dovedi problematică cu adulții începători deoarece se pare că aceștia au nevoie de instruire analitică sau formală.

Potrivit lui Krahnke, principalii factori care influențează alegerea conținutului sunt: programa, profesorii și elevii. În ceea ce privește programa, un aspect important este cel ce vizează finalitățile și obiectivele acesteia, sub forma tipului de cunoștințe și de comportament ce trebuie să rezulte din procesul instructiv-educativ, Krahnke (1987, pp. 74–75) sugerând că relația dintre finalități/obiective și conținut nu a fost întotdeauna directă, existând și situații de incompatibilitate, mai ales în lipsa unei analize a nevoilor. Pe lângă finalități și obiective, factorul programă mai cuprinde resursele didactice disponibile (timp, manuale, materiale didactice auxiliare, programe radio-TV etc.) și evaluarea, realizată prin testarea cunoștințelor.

Și profesorii pot influența alegerea conținutului, mai ales datorită faptului că aceștia au tendința de a preda ceea ce știu, adaptând programa în funcție de propriul sistem de valori și de capacitățile personale. Chiar dacă cunoștințele și aptitudinile profesorilor pot fi îmbunătățite prin programe de pregătire, studiile indicate de Krahnke (1987, pp. 78–79) au demonstrat că o astfel de pregătire are beneficii limitate, în mod special din cauza conservatorismului profesorilor. Printre aspectele referitoare la factorul elev, Krahnke identifică scopurile, experiența, așteptările, cunoștințele anterioare, tipul de personalitate și numărul de elevi dintr-o clasă. Așadar, toate aceste aspecte pot influența alegerea conținutului.

În opinia lui Krahnke, pe lângă acești factori, atunci când se are în vedere elaborarea unei programe pentru limbi străine, mai există și alte aspecte care trebuie luate în considerare: analiza nevoilor, reducăționismul, gradul de flexibilitate, modul de organizare al conținutului. În ceea ce privește analiza nevoilor, Krahnke consideră că este simplu să discutăm la modul teoretic despre ce este și cum se face o analiză a nevoilor, dar când se încearcă o realizare efectivă a unei astfel de analize este dificil, din mai multe motive: (a) economic (multe programe nu dispun de timpul, resursele financiare, precum și expertiza necesare pentru a duce la bun sfârșit o analiză cu adevărat utilă); (b) al fezabilității practice (o astfel de analiză necesită timp și efort prelungit); (c) al diversității nevoilor (care ar face ca selectarea conținutului să fie dificilă de realizat). Așadar, pe baza argumentelor enumerate, Krahnke ne îndeamnă la precauție și scepticism în ceea ce privește alegerea conținutului ca urmare a unei analize a nevoilor și ne sugerează că o posibilă soluție ar putea fi alegerea celui mai amplu conținut posibil, care ar putea satisface orice nevoie.

Reducaționismul, care pornește de la ideea că trebuie să alegem acel conținut care descrie ce ar trebui minim predat pentru a satisface o nevoie reală sau imaginară și care este derivat, după părerea noastră, din analiza nevoilor, este respins de Krahnke, care sugerează că această abordare nu asigură decât un succes aparent în predarea și învățarea unei limbi străine (1987, p. 83). Mai mult, Krahnke

ia în considerare și gradul de flexibilitate al unei programe, argumentând că, în cazul unor profesori cărora le lipsește timpul, competența lingvistică, pregătirea profesională sau creativitatea, ar fi de preferat o programă strictă (programele structurale, funcționale și situaționale pot fi mai strict definite). Programele centrate pe abilități, sarcini sau conținut pot fi imprevizibile din punct de vedere al structurilor și elementelor de vocabular necesare pentru exprimarea lor și, atunci, profesorul este nevoit să ia decizii spontane. Cât despre modul de organizare al conținutului, Krahnke consideră că programele organizate ciclic sau în spirală sunt superioare celor lineare, deoarece sunt mai asemănătoare modului în care se învață o limbă, lucru dovedit de rezultatele cercetărilor efectuate (vezi Krahnke, 1987, p. 85), și, de asemenea, permit combinarea și integrarea diverselor tipuri de conținut.

Demersul lui Krahnke cu privire la procesul care trebuie parcurs în elaborarea unei programe pentru limbi străine nu se dorește a fi prescriptiv, ci, mai degrabă, își propune să ofere o descriere critică a diverselor posibilități existente²⁸, considerând că celelalte aspecte – proiectare, implementare și modificare – nu fac obiectul studiului său. Așadar, Krahnke subliniază valoarea teoretică a lucrării sale, sugerând că evidențierea caracteristicilor individuale ale programelor, ale punctelor lor slabe și ale punctelor lor forte, dă posibilitatea realizării unei alegeri informate cu privire la programa pentru limbi străine, potrivită oricărei situații date. Mai mult, la finalul studiului, Krahnke (1987, pp. 92–93) ne oferă un set de recomandări ce ar putea fi utilizate atunci când se elaborează o programă pentru limbi străine, pe care le sintetizăm în Tabelul 10.

Tabel 10. Sugestii referitoare la modul de elaborare a unei programe pentru limbi străine (Krahnke, 1987)

1. Să determinăm, în măsura posibilităților, care sunt obiectivele pe care trebuie să le realizeze elevii care studiază limba străină selectată, definind cât se poate de exact și de realist abilitățile pe care elevii urmează să le dobândească în urma procesului instructiv-educativ. 2. Să ordonăm tipurile de programă descrise în studiu în funcție de gradul în care ajută la realizarea obiectivelor stabilite. 3. Să evaluăm resursele disponibile. 4. Să ordonăm tipurile de programă selectate în funcție de resursele disponibile (ce tipuri de programă pot fi implementate cel mai ușor, date fiind resursele disponibile). 5. Să comparăm listele de la punctele 2 și 4, să realizăm ajustările necesare pentru obține o listă intermediară. 6. Să revizuiim lista intermediară, luând în considerare factorii elev și profesor. 7. Să realizăm o listă finală. 8. Să stabilim care este programa dominantă /sunt programele dominante și care este programa secundară / sunt programele secundare. 9. Să revizuiim problema combinării sau a integrării programelor și să stabilim gradul de interrelaționare a programelor selectate. 10. Să traducem deciziile în unități de predare.
--

De asemenea, Krahnke subliniază importanța adaptării și integrării modelelor teoretice descrise în monografia sa în funcție de nevoile identificate la nivele local, deoarece numai în acest mod se poate oferi o soluție fundamentată teoretic și, în același timp, practică la problema adecvării și eficacității designului unei programe pentru limbi străine.

²⁸ ce conținut poate fi inclus în predarea unei limbi străine și ce principii pot fi invocate atunci când decidem ce tip de programă să folosim

2.2.2.5. Yalden (1987): *Programa proporțională*

Potrivit lui Yalden (1987), programele de limbi străine pot fi împărțite în două mari categorii: tradiționale și contemporane. Prima categorie cuprinde acele programe care au drept scop predarea gramaticii, iar în cea de a doua pot fi incluse acele programe care au apărut ca urmare a influenței exercitate de lingvistică, psiholingvistică și sociolingvistică asupra pedagogiei predării limbilor străine (Yalden, 1987, p. 59).

Considerând că o programa este rezultatul interacțiunii dintre teorie și practică, Yalden identifică și descrie succint cinci tipuri de programă care pot fi circumscrise paradigmei contemporane a predării limbilor străine: programa structurală, programa funcțională, programa negociată, programa „naturală”, programa centrată pe conținut și programa centrată pe sarcini. Toate aceste programe au în comun principiile susținute de abordarea comunicativă a predării limbilor străine și se deosebesc prin rolurile pe care le atribuie lingvistului / psiholingvistului, profesorului și elevului și prin relațiile care se stabilesc între aceștia (Yalden, 1987, pp. 61–68). Din această perspectivă, dimensiunea procesuală a elaborării unei programe pentru limbi străine este în prim-plan: „profesorii și cei care proiectează programele ar trebui să fie mai preocupați de modul în care elevii interacționează cu conținutul, decât de selectarea și organizarea aceluși conținut” (Yalden, 1987, p. 74).

Existența diverselor alternative de elaborare a unei programe pentru limbi străine impune necesitatea de a stabili criterii explicite care să ne ajute atunci când adoptăm o anumită formulă. În opinia lui Yalden (1987, pp. 79–88), acestea ar putea fi: (1) politica educațională (resurse financiare și de timp); (2) vârsta, pregătirea și așteptările elevilor; (3) teoriile cu privire la învățarea și predarea unei limbi străine (cum se învață o limbă străină – prin strategii conștiente, dar nu numai; cum se achiziționează o limbă străină – prin procese subconștiente, exclusiv; cum se utilizează o limbă străină).

Fără a desconsidera aspectele enumerate, pentru Yalden (1987, p. 92), principiul utilizării limbii este fundamental în elaborarea programei pentru limbi străine, care este caracterizată de două etape distincte:

- pregătirea *protoprogramei* – se iau în considerare situațiile în care limba străină vizată ar putea fi utilizată, precum și subiectele sau temele specifice acestor situații;
- elaborarea și implementarea unei programe pedagogice – luarea în considerare a factorilor psihologici și alegerea acelor activități care se potrivesc stilului de învățare a celor implicați pentru a facilita astfel învățarea.

Așadar, Yalden propune programa proporțională, un model hibrid care combină, în funcție de rezultatele analizei nevoilor, tipurile de programă identificate anterior, pornind de la etapa structurală, tipică nivelului de început al învățării unei limbi străine prin accentul pus pe înțelesul formal și ideational, parcurgând etapa comunicativă, caracterizată de elemente funcționale, de discurs și retorice, și ajungând la etapa specializată, marcată de evidențierea acelor însușiri particulare ale unei limbi străine. Prin programa proporțională, se poate realiza un echilibru între nevoile și obiectivele elevului, pe de o parte, și activitățile instructiv-educative (Yalden, 1987, p. 86).

2.2.2.6. Nunan (1988a): *Programe orientate spre produs vs. programe orientate spre proces*

Din punct de vedere al modalităților de elaborare a unei programe, Nunan (1988a, p. 5) consideră că se poate distinge între perspectiva restrânsă și perspectiva largă. Potrivit perspectivei restrânse,

elaborarea unei programe presupune în principal selectarea și gradarea conținutului, considerându-se că aspectele metodologice nu trebuie abordate în acest context. Dimpotrivă, perspectiva largă, pe lângă conținut, include și metodologia în procesul de elaborare a unei programe, susținătorii acestei perspective fiind de părere că este dificil să separăm conținutul de metodologie.

După Nunan (1988a, p. 10), prima întrebare pe care și-o adresează cei care se ocupă de elaborarea unei programe pentru limbi străine este legată de conținut, și, de aceea, autorul consideră necesară evidențierea opțiunilor posibile. Până la începutul anilor 1970, majoritatea celor care elaborau programe pentru limbi străine porneau de la liste cu elemente gramaticale, fonologice și de vocabular, pe care le gradau în funcție de gradul de dificultate și de utilitate. Astfel, în acest context, sarcina celui care învață o limbă străină era să stăpânească toate aceste elemente componente. După 1970, odată cu apariția abordării comunicative a predării limbilor străine, s-a înregistrat o schimbare, accentul punându-se acum pe ceea ce dorește cel care învață să facă cu limba vizată.

Nunan (1988a, p. 12) consideră ca orice programă pentru limbi străine trebuie să conțină, fie în totalitate, fie parțial, următoarele elemente: structuri gramaticale, funcții, noțiuni, subiecte, teme, situații, activități și sarcini. Aceste elemente pot fi încadrate ca fiind orientate spre dimensiunea de produs sau dimensiunea procesuală a unei programe, justificându-se în funcție de opiniile generale privind natura limbii, nevoile celui care învață sau natura învățării. Așadar, în ceea ce privește elaborarea unei programe pentru limbi străine, Nunan subliniază importanța distincției între produs și proces. Prin proces, Nunan indică acțiunile care au loc în vederea realizării unui scop, iar prin produs scopul în sine. În timp ce programele orientate spre produs se concentrează asupra cunoștințelor și abilităților pe care elevii trebuie să le dobândească ca urmare a activității instructiv-educative, programele orientate spre proces pun accentul pe experiența de învățare (Nunan, 1988a, pp. 12, 27).

Dimensiunea sintetico-analitică propusă de Wilkins (1976) reprezintă, pentru Nunan, un punct de plecare în descrierea programelor orientate spre produs/proces. Chiar dacă, inițial, doar programa denumită gramaticală sau structurală putea fi etichetată drept sintetică, ulterior, toate programele în care conținutul este orientat spre produs intră în această categorie. Astfel, spre deosebire de Wilkins, Nunan include programa noțional-funcțională în categoria programelor sintetice sau orientate spre produs, menționând ca argument constatarea făcută de Widdowson (1979, apud Nunan, 1988a, p. 37), referitoare la faptul că o listă de funcții și noțiuni/concepte nu reflectă în mod necesar modul în care se învață o limbă străină, fiind asemănătoare unei liste de structuri gramaticale.

În categoria programelor orientate spre proces, Nunan include programele procedurale, programele centrate pe sarcini și programele centrate pe conținut. Deși la nivelul transpunerii lor în practică, programele procedurale și programele centrate pe sarcini sunt diferite într-o oarecare măsură, în ceea ce privește principiile, pe care aceste tipuri de programe orientate spre proces se bazează, cele două programe sunt asemănătoare: sunt organizate în jurul sarcinilor de învățare, și nu pe vocabular sau gramatică și reprezintă un mod mai eficient de învățare a unei limbi străine, deoarece ne oferă un scop pentru utilizarea și învățarea unei limbi străine, punând accentul pe procesele care stimulează învățarea (Richards, Platt și Weber, 1985, apud Nunan, 1988a, p. 42). Atât programa procedurală, cât și programa centrată pe sarcini specifică sarcinile și activitățile în care elevii se angajează în decursul procesului instructiv-educativ.

Potrivit lui Nunan, programa procedurală este asociată cu Proiectul Bangalore, inițiat de Prahbu, și o posibilă critică a acestui tip de programă este că nu oferă îndrumare în ceea ce privește modul de selectare a problemelor și sarcinilor, și nici în ceea ce privește modul în care aceste probleme și sarcini ar putea fi relaționate cu nevoile reale ale celor care învață o limbă străină. Mai mult, Nunan ne atrage atenția că programa procedurală se concentrează exclusiv asupra proceselor de învățare și încearcă doar într-o foarte mică măsură stabilirea unei relații între procese și rezultate (Nunan, 1988a, pp. 42–44).

Cât despre programa centrată pe sarcini, Nunan consideră că acest tip de programă pentru limbi străine a apărut ca urmare a curentului stabilit de literatura educațională. Cu toate acestea, în literatura pedagogiei limbilor străine, conceptul de sarcină poate avea înțelesuri diferite, atâta timp cât nu se face distincția între sarcini reale (cu care ne putem confrunta în viața de zi cu zi) și sarcini pedagogice (Nunan, 1988a, p. 45). Astfel, criteriile de selectare a sarcinilor pot avea în vedere aspecte pedagogice (Candlin, 1987, apud Nunan, 1988a, p. 45) sau pot utiliza ca punct de plecare analiza nevoilor (Long, 1985, apud Nunan, 1988a, p. 47).

Programa centrată pe conținut este inclusă de Nunan în categoria programelor orientate spre proces ca urmare a modelului propus de Hutchinson și Waters (1983, apud Nunan, 1988a, pp. 38, 49) și care combină patru elemente: conținut, input, limbaj și sarcină. Chiar dacă tot sarcina este componenta centrală, determinând conținutul și limbajul, acest tip de programă diferă de programa centrată pe sarcini, deoarece există o legătură directă între conținutul programei de limbi străine și conținutul studiat în cadrul altor discipline în limba maternă (se pornește de la premisa conform căreia conținutul este deja cunoscut de cei implicați în învățarea unei limbi străine).

2.2.2.7. *White (1988): Programe de tip A vs. programe de tip B*

White (1988) ne propune o altă terminologie pentru a distinge între cele două tipuri principale de programe: *programe de tip A* și *programe de tip B*. Programele de tip A reprezintă o abordare intervenționistă, prin prespecificarea obiectivelor vizând conținutul și abilitățile lingvistice, iar programele de tip B reprezintă o abordare non-intervenționistă, experiențială, având drept scop expunerea elevilor unor situații comunicative reale fără a preselecția sau aranja în mod artificial elementele de conținut (Allen 1984, p. 65, apud White, 1988, p. 45). Asistăm așadar la evidențierea dihotomiei dintre *ce se învață* vs. *cum se învață*, care poate fi explicată și prin considerarea programelor centrate pe conținut ca fiind „construite operaționale”, iar a celor centrate pe metodologie ca fiind „construite iluminative” (Prahbu 1987, p. 89, apud White, 1988, p. 45). În primul tip de programă, controlul învățării se face prin înțelegere, prin acumularea de cunoștințe analitice despre limbă, iar în cel de-al doilea accentul cade pe automatizarea cunoștințelor non-analitice existente, oferind condiții favorabile pentru dezvoltarea unor procese cognitive primare (Ellis 1984, apud White, 1988, p. 46). Altfel spus, programele de tip A se concentrează asupra obiectivelor care trebuie atinse și a conținutului care trebuie învățat, iar în programele de tip B, conținutul se subordonează procesului de învățare și aspectelor metodologice.

În **tradiția programelor de tip A**, White include cinci programe: (1) programa structurală, (2) programa funcțională, (3) programa situațională, (4) programa centrată pe teme și (5) programa centrată pe abilități. Acestea diferă deoarece adoptă un principiu distinct de organizare a conținutului – (I) listă de structuri, (II) listă de funcții, (III) listă de situații, (IV) listă de teme și (V) listă

de abilități. White alege să evidențieze criteriile folosite în selectarea și secvențierea conținutului pentru fiecare din programele indicate și să ofere exemple pentru limba engleză, fiind de părere că este important să cunoaștem caracteristicile acestor programe, deoarece reprezintă convenții pe baza cărora s-au elaborat diverse manuale și cursuri. Tabelul 11 sintetizează criteriile sugerate de White.

Tabel 11. Criterii pentru selectarea și secvențierea conținutului (White, 1988, p. 48)

TIPUL DE PROGRAMĂ	CRITERIILE DE SELECTARE ȘI SECVENȚIERE
1. Structurală	- frecvență, acoperire, disponibilitate, simplitate / complexitate, <i>learnability</i> / <i>teachability</i> , combinabilitate, contrast, productivitate / generalizabilitate, ordinea naturală de achiziție
2. Funcțională	- nevoia (imediată / pe termen lung), utilitatea, acoperirea / generalizabilitatea, interesul, complexitatea formei
3. Situațională	-
4. Centrată pe teme	- interesul și afectivitatea, nevoia, meritul pedagogic, relevanța, gradul de abordare, caracterul practic, utilitatea

În ceea ce privește programele situaționale, White (1988, p. 63) menționează că este dificil să definim categoria „situație” cu precizie, și de aceea nu se pot stabili criterii pentru secvențierea situațiilor. De fapt, doar ghidurile turistice sunt organizate exclusiv în funcție de situații, și, cel mai adesea, aceste situații sunt ordonate cronologic.

Cât despre programa centrată pe abilități, White o abordează în mod diferit, considerând-o:

[...] something of a half-way-house between the content syllabuses of Type A and the process syllabuses of Type B (White, 1988, p. 62).

În opinia lui White, acest caracter dual al abilităților se datorează existenței unei perspective tradiționale / atomiste (abilități receptive vs. abilități productive), respectiv moderne / holistice asupra abilităților. Indicând taxonomia abilităților lingvistice propusă de Munby (1978), precum și versiunea adaptată de Yalden (1983), White (1988, p. 73) consideră că abilitățile pot fi împărțite în următoarele categorii: abilități lingvistice, abilități cognitive, abilități de compunere și abilități de studiu. În acest fel se pot specifica condițiile și nivelurile de performanță pentru aceste abilități, și, drept consecință se poate organiza o bază pentru o programă centrată pe abilități.

White sugerează că, deși în plan teoretic se poate distinge între toate aceste tipuri de programe care fac parte din tradiția tipului A, în practică este mai dificil să reperăm programele „pure”, cele mai multe exemple fiind hibride, reprezentând diverse combinații ale programelor descrise anterior. Numeroase modele au fost create cu scopul de a oferi un amestec satisfăcător de formă și funcție, deși nu există nicio evaluare critică a acestor modele propuse. Mai mult, designerii de programe nu dispun de dovezi empirice pe care să își bazeze modul de selectare a structurilor în cazul unei programe funcționale, de cele mai multe ori apelând la intuiție (White, 1988, pp. 47, 67).

În ceea ce privește **tradiția tipului B**, White (1988, p. 94) caracterizează programele, care fac parte din această tradiție, ca având în comun interesul deosebit acordat aspectelor metodologice ale predării și învățării unei limbi străine. Cele două tipuri principale identificate sunt: programa procesuală, propusă de Breen (1984) și Candlin (1984, 1987), și programa procedurală, propusă de Prahbu (1987). Programele de tip B conțin o abordare mai radicală, având drept scop promovarea învățării

eficace a unei limbi străine prin evidențierea acelor sarcini prin intermediul cărora o limbă străină este utilizată și învățată.

Pe lângă metodologie, cele două tipuri de programe mai au ca punct comun și interesul pentru modul în care elevii învață o limbă străină. Cu toate acestea, perspectiva este diferită, programele procesuale având ca fundament rezultatele cercetărilor în domeniul psihologiei educaționale²⁹, iar programele procedurale bazându-se pe studiile întreprinse în domeniul achiziției limbii materne³⁰ și al limbilor străine³¹, care au arătat că unii indivizi care învață o limbă străină pot fi mai eficienți decât alții și că pot exista modalități diferite de a învăța o limbă străină în funcție de persoana implicată în acest proces (White, 1988, p. 96).

Programa procesuală este o expresie directă a curentului progresivist în educație, și, prin urmare, acest tip de programă are mai degrabă o justificare educațională decât una lingvistică în opinia lui White (1988, pp. 96–97), deoarece obiectivele care descriu învățarea unei limbi străine sunt cel mai adesea stabilite fără a-i lua în considerare pe elevi, fără a face o referire directă la valoarea acestor obiective în contextul mai larg al dezvoltării educaționale generale a elevilor. Discrepanța dintre intenție și realitate generează tensiune între *ce este* și *ce ar trebui să fie*, iar programa procesuală poate valorifica în mod pozitiv această tensiune numai dacă *ce ar trebui să fie* este personal și nereglementat, nu impus și predefinit. Așadar, programa procesuală este o programă interactivă, socială, care poate rezolva problemele existente prin includerea negocierii pentru a determina atât parcursul cât și rezultatul activității instructiv-educative. În cadrul programei procesuale, profesorii și elevii lucrează împreună pentru a lua decizii legate de procesul de învățare, conținut și metodologie, deoarece nevoile, dorințele și preferințele elevilor trebuie identificate. Se evidențiază astfel necesitatea de a specifica în cadrul programei importanța învățării individualizate și, ca o consecință directă a includerii acestui aspect la nivelul programei, a indicării resurselor potrivite unei asemenea activități (White, 1988, pp. 97–100).

Cu toate acestea, pe lângă evidențierea tuturor inovațiilor propuse de acest tip de programă, White consideră necesară și indicarea aspectelor mai puțin pozitive, legate în primul rând de implementarea modelului. Inexistența vreunei evaluări practice a acestui model, impunerea unui standard ridicat privind competența și profesionalismul profesorilor, precum și responsabilizarea elevilor prin includerea lor în procesul decizional reprezintă critici ce pot viza programa procesuală (White, 1988, p. 101). Mai mult, White subliniază că, deși programa procesuală nu susține ignorarea obiectivelor, accentul pus pe proces și procedură și nu pe rezultat poate conduce la „o călătorie fără scop” (*an aimless journey*), și ne sugerează să fim precauți atunci când se dorește înlocuirea caracterului prescriptiv al unei programe cu negocierea (White, 1988, p. 102).

Celălalt model de programă de tip B, programa procedurală, este asociată cu Prahbu³² (1987), cel care a dezvoltat o abordare orientată spre procesul de învățare a unei limbi străine, bazată pe principiul conform căruia învățarea formei se realizează cel mai bine atunci când se dă atenție

²⁹ teorii cognitive cu privire la modul de procesare și învățare a informației

³⁰ *First Language Acquisition*

³¹ *Second Language Acquisition*

³² Proiectul inițiat și pus în practică de Prahbu în Bangalore, India începând cu 1979, deși inițial ignorat de comunitatea internațională, a generat numeroase discuții, fiind ulterior evaluat în mod favorabil într-un raport realizat de Beretta și Davies și publicat în *ELT Journal* în 1984. Mai mult, în 1987, Prahbu și-a sintetizat rezultatele cercetării întreprinse în lucrarea *Second Language Pedagogy*, publicată de Oxford University Press, oferind astfel celor interesați în predarea limbilor străine posibilitatea de a intra în contact direct cu propunerile sale.

înțelesului (White, 1988, p. 102). Așadar, la baza programei procedurale se află sarcinile, care îl implică pe elev într-un proces cognitiv, al cărui scop este îndeplinirea sarcinii mai degrabă decât învățarea limbii, care devine obiectiv secundar. Dobândirea oricărui element structural este un proces complex, gradual care conduce la dezvoltarea unui sistem care să vizeze competența lingvistică internă a celor care învață o limbă străină. Prin urmare, se respinge perspectiva tradițională, de organizare a conținutului unei programe luând în considerare doar aspectele lingvistice, în favoarea orientării spre sarcini, care sunt selectate și ordonate în funcție de complexitatea lor cognitivă (White, 1988, pp. 103–104).

Încercând să răspundă la întrebarea „Care este cea mai potrivită programă pentru limbi străine?”, White (1988, p. 109) propune luarea în considerare a doi factori: (1) principiile și finalitățile sistemului educațional și (2) aspectele teoretice ale elaborării unei programe de limbi străine. Proiectantul unei programe de limbi străine se confruntă așadar cu o mulțime de opțiuni și are o sarcină extrem de dificilă. Scopurile predării unei limbi străine pot viza fie însușirea unor cunoștințe despre limba și cultura respectivă (perspectiva de produs) sau, dimpotrivă, abilitatea de a comunica (perspectiva procesuală). O posibilă soluție este stabilirea clară a scopurilor de atins în predarea unei limbi străine, având în vedere principiile și procedurile propuse de teoria curriculumului, prin aplicarea principiilor managementului curriculumului (White, 1988, p. 111).

2.2.2.8. Long și Crookes (1992): Trei posibile abordări ale elaborării programei centrate pe sarcină

Long și Crookes (1992) constată că anii 1980 au fost marcați de apariția a trei tipuri de programe pentru limbi străine (programa procedurală, programa procesuală și programa centrată pe sarcini), care resping perspectiva tradițională de selectare a conținutului în funcție de unitatea de analiză aleasă (structurală, lexicală, noțională, funcțională) și care valorizează teoriile educaționale în general, și pe cele referitoare la predarea și învățarea unei limbi străine, în special. Studiul lui Long și Crookes are în vedere, în primul rând, prezentarea și compararea celor trei tipuri de programe, considerând că, deși cu un imens potențial, cele trei tipuri de programe nu sunt suficient cunoscute de comunitatea celor implicați în predarea limbilor străine.

Programa procedurală este asociată de Long și Crookes cu Prahbu, iar programa procesuală cu Breen și Candlin, și ambele tipuri de programă au fost descrise anterior în cadrul acestui studiu (programa procedurală – vezi III.2.6, III.2.7; programa procesuală – vezi III.2.2, III.2.6, III.2.7). Cu toate acestea, considerăm necesară prezentarea succintă a criticilor pe care Long și Crookes le aduc acestor două modele, în Tabelul 12.

Tabel 12. Problemele programei procedurale și ale programei procesuale
(adaptare după Long și Crookes 1992, pp. 37, 40–41)

PROGRAMA PROCEDURALĂ	PROGRAMA PROCESUALĂ
1. În absența unei identificări a nevoilor bazate pe sarcini, nu există niciun criteriu de selectare a conținutului în funcție de sarcină. Este imposibil să verificăm cât de potrivite sunt anumite sarcini pedagogice pentru un grup de elevi fără criterii de evaluare obiective (unul dintre aceste criterii ar trebui să fie relevanța sarcinilor față de nevoile elevilor).	1. Nu sunt identificate, ca și în cazul programei procedurale, nevoile elevilor și, prin urmare, nu există un criteriu de selectare a sarcinilor. Deși admit că nevoile elevilor pot fi vaste și se pot schimba pe parcursul desfășurării unui curs, Long și Crookes consideră că modelul propus de Breen și Candlin depinde într-o mare măsură de dorințele și nevoile elevilor, așa cum le percep aceștia, fără ca specialistul în

PROGRAMA PROCEDURALĂ	PROGRAMA PROCESUALĂ
2. Gradarea dificultății sarcinilor și secvențierea sarcinilor par a fi procese arbitrare, lăsate parțial la latitudinea profesorului (folosirea unui criteriu de tipul „cel puțin jumătate de sarcină la cel puțin jumătate de clasă” pentru stabilirea dificultății nu este o soluție satisfăcătoare). 3. Deși există dovezi cu privire la nevoia de a se concentra asupra formei, obținute de cercetări efectuate în ceea ce privește achiziția unei limbi străine, Prahbu desconsideră acest aspect.	elaborarea unei programe să aibă vreun cuvânt de spus. 2. Gradarea dificultății sarcinilor, precum și secvențierea acestora sunt discutate prin indicarea criteriilor posibile. Cu toate acestea, nu se indică cu precizie cum ar trebui realizat acest proces. 3. Deși nu este în mod explicit desconsiderată, nu se face nicio referire cu privire la formă. 4. Nu este clar dacă se poate (sau nu) relaționa programa procesuală cu o teorie sau rezultate ale cercetării în achiziția unei limbi străine.

Cel de al treilea tip propus de Long și Crookes vizează programa centrată pe sarcini, care este un produs al abordării bazate pe sarcini a predării unei limbi străine. Programa centrată pe sarcini are ca punct de plecare (1) procesele cognitive care au loc atunci când se învață o limbă străină; (2) rezultatele cercetărilor întreprinse în practica predării limbilor străine și (3) principiile de organizare și selectare a conținutului enunțate începând cu a doua jumătate a anilor 1970. Cercetările din domeniul achiziției unei limbi străine (vezi Long și Crookes 1992, p. 42) au demonstrat că este necesar ca elevii să conștientizeze anumite clase de itemi lingvistici în input pentru ca învățarea să apară, și, că datorită acestor rezultate pozitive, în cadrul programei centrate pe sarcini, se utilizează sarcinile pedagogice și alte opțiuni metodologice pentru a atrage atenția elevilor / studenților asupra anumitor aspecte ale codului lingvistic al limbii străine vizate. Cu toate acestea, Long și Crookes (1992, pp. 46–47) consideră că nici acest tip de programă nu este lipsit de probleme și aduc în discuție următoarele chestiuni:

- (1) insuficiența rezultatelor cercetărilor efectuate în domeniul achiziției unei limbi străine și al practicii predării limbilor străine, în special datorită metodologiei utilizate;
- (2) chiar dacă pe baza unei analize a nevoilor se pot selecta sarcinile, evaluarea gradului lor de dificultate, precum și secvențierea sarcinilor pedagogice sunt încă dificil de realizat;
- (3) în același mod cum conceptele de *situație* și *temă* sunt greu de definit (vezi programa situațională și programa centrată pe teme), aceași dificultate o întâmpinăm și cu conceptul de *sarcină* (câte sarcini și câte tipuri de sarcină există; unde se termină o sarcină și unde începe alta; de câte niveluri de analiză avem nevoie; ce relații ierarhice există între un nivel și altul);
- (4) admitând că preplanificarea și orientarea acestui tip de programă sunt determinate de gradul de eficiență și relevanță în raport cu nevoile elevilor, ar putea exista obiecții cu privire la autonomia elevilor (grad scăzut de autonomie datorat preplanificării);
- (5) deși au fost raportate câteva programe care reflectă unele din principiile care se află la baza abordării centrate pe sarcini a predării unei limbi străine, cel mai adesea aceste principii sunt secundare, în prim-plan aflându-se cadrul conceptual al programei centrate pe conținut, și, de asemenea, nu există nicio programă centrată pe sarcini care să fi fost implementată și supusă unei evaluări riguroase și controlate.

Așadar, cu excepția programei procedurale, pusă în practică de Prahbu și evaluată ulterior de mai mulți specialiști (vezi White, 1988), nici programa procesuală, nici cea centrată pe sarcini nu au

trecut de proba implementării, respectiv a evaluării, fiind mai degrabă modele teoretice (Long și Crookes, 1992, p. 47).

2.2.2.9. Richards (2001): Programă integrată

În opinia lui Richards (2001), o programă pentru limbi străine descrie principalele elemente care vor fi folosite pentru proiectarea unui curs de limbi străine și oferă o bază atât pentru instruire, cât și pentru conținut. Mai mult, Richards (2001, p. 152) ne atrage atenția asupra factorilor care influențează alegerea tipului de programă:

- 1) cunoștințele și perspectivele asupra domeniului: o programă pentru limbi străine reflectă idei și perspective asupra modului în care se realizează vorbirea, citirea, scrierea și ascultarea;
- 2) cercetarea și teoria: rezultatele cercetărilor care au drept scop utilizarea și învățarea unei limbi străine, precum și teoriile ce aparțin lingvisticii aplicate, uneori conduc la propuneri care sunt în favoarea unor anumite tipuri de programe;
- 3) practica comună: în predarea limbilor străine a fost acumulată o experiență practică considerabilă în ceea ce privește elaborarea de cursuri, iar acest lucru servește drept bază pentru proiectarea diverselor tipuri de programe;
- 4) tendențele: abordările ce vizează designul unei programe pentru limbi străine vin și pleacă și reflectă tendințele naționale sau internaționale.

Richards consideră că, în perioada anilor 1980 și 1990, predarea limbilor străine a fost caracterizată de mișcarea comunicativă, iar acest lucru a determinat o reexaminare a abordării tradiționale privind modul de elaborare a unei programe pentru limbi străine, în primul rând prin încercarea de a găsi acele principii pe care să se bazeze o programă comunicativă. Principiul fundamental al unei programe comunicative vizează, bineînțeles, capacitatea de comunicare a celor care învață o limbă străină, care trebuie dezvoltată ținând cont de o analiză a nevoilor, iar, printre programele care urmează acest principiu, Richards include programa centrată pe competențe, programa centrată pe texte și programa centrată pe sarcini. Cu toate acestea, Richards nu se limitează în a descrie doar cele trei tipuri menționate anterior, ci ne face o prezentare detaliată a încă șase tipuri de programe (programa gramaticală, programa lexicală, programa funcțională, programa situațională, programa centrată pe conținut și programa centrată pe abilități), fiind de părere că, în practică, majoritatea programelor sunt hibride. Deoarece descrierea realizată de Richards pentru programa gramaticală, programa funcțională, programa situațională, programa centrată pe conținut, programa centrată pe abilități și programa centrată pe sarcini este asemănătoare demersurilor întreprinse de Wilkins (1976), Breen (1987), Krahnke (1987) și White (1988), vor fi evidențiate doar programa lexicală, programa centrată pe competențe și programa centrată pe texte.

Programa lexicală are drept scop identificarea unui vocabular ținută care să facă obiectul activității instructiv-educative, în funcție de nivelul dorit. În ceea ce privește predarea limbii engleze, există un grad ridicat de consens în legătură cu volumul lexical specific fiecărui nivel în parte, iar autorii de manuale și materiale didactice auxiliare se conformează, în general, acestor limite unanim acceptate (pentru limba engleză, la nivel elementar – 1000 de cuvinte, nivel mediu – 3000 de cuvinte, nivel mediu-avansat – 5000 de cuvinte, nivel avansat – +7000 de cuvinte, Hindmarsh 1980, Nation 1990, apud Richards, 2001, p. 154). Deoarece elementele lexicale sunt necesare în prezentarea

oricărui tip de conținut, Richards consideră că programa lexicală este inclusă în orice programă cuprinzătoare.

Programa centrată pe competențe vizează specificarea competențelor pe care elevii urmează să le dobândească în raport cu anumite situații sau activități. Competențele reprezintă o descriere a abilităților, cunoștințelor și atitudinilor necesare pentru îndeplinirea cu eficacitate a anumitor sarcini și activități tipice vieții cotidiene, iar Richards (2001, pp. 128–132, 159) este de părere că acest tip de programă este potrivit mai ales pentru acele persoane (în calitate de imigranți) care învață o limbă străină pentru integrarea lor în societatea în care trăiesc (există programe centrate pe competențe pentru învățarea limbii engleze, începând cu anii 1970, realizate la nivel central atât în SUA, cât și în Australia).

Programa centrată pe texte este construită în jurul textelor sau a unor fragmente ample de discurs. Richards (2001, p. 163) remarcă faptul că acest tip de programă este asemănător programei situaționale, deoarece punctul de plecare pentru programa centrată pe texte este analiza contextelor în care cei care învață o limbă străină vor folosi limba. Astfel, programa centrată pe texte prezintă următoarele avantaje: structurile, precum și aspectele gramaticale ale textelor studiate sunt predate în mod explicit; textele vorbite și scrise sunt legate de contextele socioculturale ale utilizării lor; permite elaborarea unor unități de lucru care vizează dezvoltarea abilităților în raport cu textele studiate; oferă celor care învață o limbă străină acces la o practică controlată, deoarece abilitățile lor de comunicare sunt dezvoltate cu ajutorul textelor studiate (Feez 1998, p. v apud Richards, 2001, p. 164). Cu toate acestea, există și dezavantaje: programa centrată pe texte vizează doar anumite abilități și nu are drept scop atingerea unui nivel superior de cunoaștere a unei limbi străine, și, de asemenea, se poate dovedi nepractică în multe situații (Richards, 2001, p. 163).

Descrierea celor nouă tipuri de programă pentru limbi străine îi dă posibilitatea lui Richards (2001, pp. 164–165) de a avansa ideea programei integrate, împărtășind astfel opinia lui Krahne (1987) și White (1988). Deciziile designerilor de programe vizează unitățile de proiectare la macro și micronivel și trebuie să reflecte diversele priorități ale predării și nu pot fi niște alegeri absolute.

2.2.2.10. Johnson (2009): Programa multidimensională

Johnson (2009, p. 309) consideră că elaborarea unei programe este fundamentală procesului de proiectare a unui curs de limbi străine, deoarece acest proces de proiectare presupune raportarea la anumite cerințe care sunt asociate cu procesul de implementare a programelor ce urmează a fi folosite pentru predarea unei limbi străine. Aceste cerințe vizează: (1) modul în care este nevoie ca o programă să poată fi adaptată unui anumit nivel de învățare; (2) cum și în ce formă va fi adunată informația pentru a oferi specificațiile limbii străine respective și conținutul pe care programa urmează să le includă; (3) modul în care unitățile de lecție vor fi structurate, (4) metodologia avută în vedere pentru a transmite elevului conținutul programei (Johnson 2009, p. 309).

Studiul lui Johnson prezintă în detaliu șapte tipuri de programă (programa gramaticală, programa lexicală, programa noțional-funcțională, programa procedurală, programa procesuală, programa centrată pe sarcini și programa centrată pe conținut), pe care autorul le împarte în două categorii folosind cele trei dihotomii menționate anterior: analitic vs. sintetic (Wilkins 1976), produs vs. proces (Breen 1987) și programe de tip A vs. programe de tip B (White 1988). Astfel, în această analiză, Johnson evidențiază criteriile de selectare și gradare a conținutului specifice fiecărui tip de programă,

relațiile care se stabilesc între programe și teoriile privind predarea și achiziția unei limbi străine, precum și criticile formulate la adresa respectivelor programe de specialiști, într-un mod asemănător studiilor autorilor prezentați anterior în cadrul acestui subcapitol.

Deși prezintă tipurile de programă existente ca și cum acestea s-ar exclude reciproc, Johnson consideră că designerul unei programe nu trebuie să selecteze doar un singur parametru ca unitate de selecție și organizare a conținutului, deoarece există diverse moduri de combinare a programelor de limbi străine care pot fi folosite pentru a crea o programă multidimensională (Johnson 2009, p. 330). Această propunere, prezentă și la alți autori (Krahnke 1987, White 1988, Richards 2001) sub denumirea de programă hibridă / integrată, ar putea fi considerată drept principiul fundamental al elaborării unei programe de limbi străine în prezent, în opinia lui Johnson, deși nu este o idee tocmai nouă (Johnson 1982, Stern 1992, apud Johnson, 2009, p. 330). În realizarea unei astfel de programe multidimensionale, Johnson consideră ca fiind importantă introducerea distincției programă – inventarul unei programe, prin inventarul unei programe înțelegând o colecție de liste realizate luând în considerare diverși parametri (structuri, funcții, teme, sarcini etc.). În cadrul acestui model, la fel ca și în cel propus de Kranke (vezi III.2.4) sau Richards (vezi III.2.9), unul dintre parametri este ales ca unitate de organizare, iar ceilalți parametri gravitează în jurul celui principal, noutatea propunerii lui Johnson constând în faptul că există posibilitatea ca parametrul ales ca unitate de organizare să fie înlocuit de un altul în decursul unui curs/ciclu de învățare.

CAPITOLUL III:

PREDAREA LIMBILOR STRĂINE ÎN CONTEXT EUROPEAN

Atât Uniunea Europeană (UE) cât și Consiliul Europei (CoE) au ca scop promovarea politicilor care accentuează diversitatea și drepturile lingvistice, înțelegerea reciprocă, consolidează cetățenia democratică și susțin coeziunea socială. În ultimele decenii, un număr impresionant de proiecte, conferințe și reuniuni s-au desfășurat, organizate sub auspiciile UE sau CoE, având ca obiectiv principal armonizarea învățării limbilor străine cu contextul european general și trasarea unor direcții de dezvoltare în ceea ce privește politicile lingvistice educaționale, care ar trebui să le ofere cetățenilor europeni posibilitatea de a învăța mai multe limbi străine pe parcursul întregii vieți, pentru a putea deveni cetățeni plurilingvi și interculturali, capabili să comunice între ei în toate domeniile.

Politicile lingvistice ale UE vizează protecția diversității lingvistice și promovarea cunoașterii limbilor din rațiuni de identitate culturală și integrare socială, dar și datorită faptului că cetățenii multilingvi sunt mai bine plasați în a beneficia de oportunitățile educaționale, profesionale și economice oferite de o Europă integrată. Astfel, prin intermediul programelor de educație generală și formare profesională lansate de UE, prin planuri de acțiune și strategii cadru, s-a avut în vedere sensibilizarea opiniei publice în favoarea învățării limbilor străine.

În activitatea CoE, competența plurilingvă și interculturală este capacitatea de a utiliza un repertoriu amplu de resurse lingvistice și culturale pentru satisfacerea nevoilor de comunicare sau pentru a interacționa cu persoane din alte medii și contexte, totodată îmbogățindu-l în cadrul acestui proces. Educația plurilingvă și interculturală ia în considerare repertoriul limbilor, precum și culturile asociate acestora, pe care și le-au însușit indivizii, cu recunoaștere formală în cadrul curriculumului școlar sau nu – limbi de instruire (ca disciplină ori mediu de instruire), limbi regionale/ale minorităților, limbi străine moderne și clasice, limbi ale imigranților. CoE încurajează o abordare holistică care dezvoltă o interrelaționare sporită între limbi, o mai bună coordonare între profesori, precum și exploatarea competențelor transversale ale indivizilor.

Prin urmare, la nivel european, există în prezent acești doi actori principali care își exercită influența asupra politicilor lingvistice la nivel național, local și regional. Scopul acestui capitol este să identifice parcursul inițiativelor, recomandărilor, rezoluțiilor etc. care au condus la situația prezentă în predarea și învățarea limbilor străine la nivel european, intrând astfel în posesia unor repere valoroase, utile pentru analiza evoluției predării limbilor străine în România începând cu 1990. Mai mult, prin radiografierea așa-ziselor instrumente tehnice (Cadru European Comun de Referință pentru Limbi, Portofoliul European al Limbilor), care nu au caracter normativ și pe care decidenții în domeniul politicilor și practicienii le pot consulta și adapta pe potrivit contextului educațional specific și nevoilor lor, se dorește crearea unor puncte de referință necesare realizării unei analize pertinente a documentelor curriculare specifice limbii engleze, aflate în vigoare în România în perioada 1990–2011.

3.1. Actorii implicați în politicile lingvistice educaționale în Europa: Uniunea Europeană și Consiliul Europei

3.1.1. Uniunea Europeană (UE)

Interesul UE pentru problemele resurselor umane a crescut progresiv. De la acțiunile sale de sprijinire indirectă a formării profesionale prin subvențiile acordate statelor membre, competențele sale s-au extins și au cuprins politici și programe ce acoperă aproape în întregime domeniul educației și formării. De fapt, formarea profesională a fost prima problemă educațională care și-a făcut loc în agenda UE și a apărut inițial în Tratatul de la Roma (1957), fiind strâns legată de crearea unei piețe comune de bunuri și servicii, capital și locuri de muncă.

Educația s-a constituit ca preocupare a UE începând cu 1992, când Tratatul de la Maastricht îi dedică un articol. Cu toate acestea, atât Comisia Europeană, cât și Consiliul de Miniștri s-au implicat în probleme educaționale în perioada dintre cele două tratate, organizând o gamă largă de proiecte de acțiune în domeniu. Includerea oficială în Tratatul de la Maastricht a educației și formării (1992, Articolul 126, p. 47) dovedește importanța acordată de UE acestor aspecte. În acest articol, UE i se cerea „să contribuie la dezvoltarea calității educației prin încurajarea cooperării dintre statele membre și, dacă este necesar, prin sprijinul și completarea acțiunii lor odată cu respectarea totală a responsabilității statelor membre în ceea ce privește conținutul predării și organizarea sistemelor de învățământ și diversitatea lor culturală și lingvistică”. Mai mult, competența UE se extindea în mod esențial, până la oferirea de stimulente statelor membre pentru a coopera în vederea: dezvoltării dimensiunii europene, în special prin predarea limbilor străine; încurajării mobilității cadrelor didactice și elevilor/studenților, promovând măsuri de recunoaștere a diplomelor și a perioadelor de studiu; organizării schimburilor de informații și experiență pe teme comune sistemelor de învățământ din statele membre; dezvoltării învățământului la distanță (Green Paper on Education, Comisia Europeană 1993, pp. 5–7).

Politica lingvistică a UE începe să se contureze mai clar odată cu apariția în 1995 a „Cărții albe pentru educație și formare – predarea și învățarea către o societate a învățării” (*White Paper on Education and Training – Teaching and Learning towards a Learning Society*), document de referință în materie de politică comunitară în domeniul învățării pe tot parcursul vieții, care a stabilit cinci linii de acțiune: (1) încurajarea achiziției de noi cunoștințe; (2) apropierea școlii de sectorul economic; (3) combaterea excluderii; (4) dezvoltarea competențelor în 3 limbi europene; (5) abordarea, de pe poziții egale, a investiției de capital și a investiției în formare³³. Conceptul ce străbate pe orizontală toate aceste obiective este învățarea pe tot parcursul vieții, iar Comisia Europeană îi definește semnificația în termenii economici ai angajării și competitivității.

De asemenea, potrivit „Cărții albe pentru educație și formare – predarea și învățarea către o societate a învățării” sistemele educaționale sunt caracterizate de inflexibilitate și compartimentare, iar prin crearea de oportunități pentru învățarea pe tot parcursul vieții, există posibilitatea unei reorientări profesionale pentru cei care au nevoie de acest lucru. Educația și pregătirea oferă acele puncte de reper necesare pentru afirmarea identității colective și deschide calea către noi descoperiri în știință și tehnologie. Astfel, se poate obține un grad de independență și, în același timp, nivelul de

³³ Formarea trebuie privită ca investiție, nu ca și cheltuială în plus (*White Paper on Education and Training*, 1995, p. 1)

coeziune și de apartenență crește, europenii putându-se adapta mai ușor provocărilor vitoare, ca urmare a impactului societății informației, a internaționalizării și a cunoașterii științifice și tehnologice (*White Paper on Education and Training*, 1995, pp. 6–8, 53–54).

Cel de-al patrulea obiectiv inclus în Carta Albă (1995), învățarea a trei limbi comunitare, trebuie secondată de abilitatea de a se adapta la medii de viață și trai specifice diverselor culturi avute în vedere, deoarece, prin învățarea unei limbi străine, se oferă acces spre cunoașterea unui popor. Mai precis, în contextul dat, în acest mod, se poate construi identitatea europeană, conștientizându-se bogăția și diversitatea europeneană, și se poate realiza o mai bună înțelegere între cetățenii europeni. De asemenea, Carta Albă (1995, p. 47) relevă legătura strânsă care există între rezultatele școlare și învățarea unei limbi străine de la o vârstă fragedă, studiile întreprinse demonstrând influența pozitivă a învățării unei limbi străine asupra limbii materne, prin stimularea capacității intelectuale și extinderea orizontului cultural. Prin urmare, pentru realizarea obiectivului propus, Carta Albă (1995, p. 48) sugerează următoarele măsuri la nivel european:

- susținerea Comunității Europene pentru introducerea unor sisteme de evaluare (incluzând elaborarea unor indicatori de calitate) și a unor sisteme de garantare a calității, care să cuprindă metode și materiale utilizate pentru a preda limbile comunitare;
- definirea unei „etichete a calității europene” (*European quality label*) și acordarea acesteia școlilor care îndeplinesc anumite criterii³⁴ cu privire la promovarea învățării limbilor comunitare;
- susținerea schimburilor de materiale didactice pentru învățarea limbilor străine, potrivite diverselor grupuri (adulți, cei cu o calificare scăzută, preșcolari și școlari etc.);
- încurajarea învățării de la o vârstă fragedă a limbilor comunitare, în special prin schimbul de materiale didactice și experiență în domeniu.

În 1996, „Carta verde – Educație, formare, cercetare. Eliminarea obstacolelor mobilității transnaționale” (*Green Paper: Education – Training – Research. The obstacles to transnational mobility*) încearcă să propună soluțiile potrivite pentru a înlătura diversele obstacole³⁵ care împiedică mobilitatea transnațională. Necunoașterea unei limbi străine sau, mai bine zis concentrarea masivă asupra limbilor engleză, franceză și germană și necunoașterea altor limbi europene rămâne unul dintre principalele obstacole ale restricționării mobilității. În consecință, în cadrul liniei de acțiune 8, reducerea obstacolelor lingvistice și culturale, documentul precizează că „învățarea a cel puțin două limbi comunitare a devenit o precondiție dacă cetățenii UE doresc să beneficieze de oportunitățile personale și profesionale care li se oferă pe piața unică” (*Green Paper: Education – Training – Research. The obstacles to transnational mobility*, 1996, p. 29).

Cu ocazia Consiliului European de la Lisabona din martie 2000, UE a stabilit un nou obiectiv strategic pentru următorul deceniu, acela de a deveni cea mai competitivă și mai dinamică economie

³⁴ *White Paper* (1995, p. 49) prevede următoarele criterii: folosirea de către toți elevii ciclului primar a unei limbi comunitare, iar de către elevii ciclului secundar a două limbi comunitare; implicarea unor cadre didactice din alte țări membre UE; utilizarea de metode care să promoveze autoînvățarea limbilor străine; crearea unei organizații care să permită contactul dintre tinerii din UE, aparținând unor țări membre diferite (inclusiv prin utilizarea tehnologiei informației).

³⁵ Printre aceste probleme se numără: lipsa de acces a șomerilor la pregătirea transnațională; probleme de statut pentru cei care doresc să participe la stagii de practică sau să presteze muncă voluntară; restricții teritoriale pentru bursele studențești; divergențe cu privire la aranjamentele fiscale pentru bursele de cercetare; probleme cu recunoașterea reciprocă a diplomelor universitare și profesionale etc.

bazată pe cunoaștere, capabilă de creștere susținută, putând oferi locuri de muncă mai numeroase și mai bune și un grad ridicat de coeziune socială. În acest sens, pentru a dobândi educația și pregătirea necesară pentru a trăi și lucra în societatea cunoașterii, Consiliul European a stabilit ca țință elaborarea unui cadru care să definească abilitățile de bază ce ar putea fi oferite prin învățarea pe tot parcursul vieții: abilități IT, **limbi străine**, cultură tehnologică, antreprenoriat și abilități sociale³⁶.

Concluziile Consiliului UE de la Lisabona s-au materializat în documentul intitulat „Un memorandum privind învățarea pe tot parcursul vieții” (*A Memorandum on Lifelong Learning*), publicat în octombrie 2000, de Comisia Europeană. Importanța învățării limbilor străine și formării de noi competențe în domeniul tehnologiei informației, ca strategii pentru educația permanentă este subliniată din primul mesaj al memorandumului, sugerându-se că dobândirea unor astfel de competențe ar putea asigura accesul universal și continuu la educație al cetățenilor europeni. Mai mult, memorandumul susține că educația pe tot parcursul vieții va conduce la formarea unor cetățeni activi, capabili să facă față provocărilor complexe ale lumii contemporane, acordându-se atenție și dimensiunii *lifewide* a învățării, ce cuprinde educația formală, informală și non-formală prin raportul lor de complementaritate (*A Memorandum on Lifelong Learning*, 2000, p. 10). Ca anexă, memorandumul oferă o serie de exemple de bună practică, respectiv proiecte și inițiative cu o dimensiune europeană clară, ce ilustrează abordări inovatoare și flexibile pentru ca cetățenii să poată adopta învățarea permanentă, pentru a-și dezvolta la maximum propriul potențial și să simtă că pot contribui la construirea noii Europe.

Ca o consecință directă a tuturor acestor inițiative, pentru a consolida cooperarea politică în domeniul educației și formării, în 2001 a fost lansat programul de lucru „Educație și formare profesională 2010” (ET 2010), printre obiectivele căruia au fost incluse dobândirea competențelor-cheie. *Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* vine în sprijinul programului de lucru, definind opt competențe-cheie și descriind cunoștințele, abilitățile și atitudinile esențiale legate de fiecare dintre acestea. Aceste competențe-cheie oferă un cadru de referință în sprijinul eforturilor depuse la nivel național și european pentru atingerea obiectivelor pe care le definesc. Acest cadru se adresează în primul rând factorilor politici, furnizorilor de servicii de educație și formare, angajatorilor și persoanelor care învață. Astfel, pe lângă comunicarea în limba maternă, competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia, competența digitală, capacitatea de a învăța procesul de învățare, competențe sociale și civice, simțul inițiativei și al antreprenoriatului și conștiința și expresia culturală, este inclusă și **comunicarea în limbi străine**. Această competență cheie, pe lângă dimensiunile principale ale abilităților de comunicare în limba maternă, implică și abilitățile de mediere și înțelegere interculturală.

Pe baza contribuțiilor statelor membre, în 2001 Comisia Europeană a formulat câteva obiective pe care le-a inclus într-un raport³⁷, prin intermediul căruia a trasat parcursul de urmat pentru ca sistemele de învățământ să contribuie la atingerea scopului strategic stabilit la Lisabona. În ceea ce privește limbile străine, raportul comisiei a evidențiat faptul că doar prin îmbunătățirea predării limbilor străine, Europa își poate atinge potențialul, fie acesta economic, cultural sau social. Mai

³⁶ Lisbon European Council (2000): *Presidency Conclusions*, paragraful 26.

³⁷ COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2001). *Report from the Commission – The Concrete Future Objectives of Education Systems*. COM (2001) 59 final, Brussels, 31.01.2001

mult, predarea limbilor străine trebuie să reflecte multilingvismul, ca trăsătură definitorie a societății europene.

În ianuarie 1999, Comitetul de Miniștri al CoE a adoptat 2001 ca **An European al Limbilor**, inițiativă ce a fost ulterior susținută cu entuziasm și de Comisia Europeană, fiind aprobată printr-o decizie a Consiliului de Miniștri al UE și a Parlamentului European în vara lui 2000. Mai mult, UNESCO și alte organizații internaționale și-au exprimat interesul de a susține această propunere europeană (King, 2001, pp. 21–22). Având ca obiectiv principal elaborarea și promovarea, la nivel european, a unui mesaj privind multilingvismul, inițiativa **2001 – Anul European al Limbilor** a reprezentat o adevărată provocare pentru Europa, luând în considerare nevoile și aspirațiile, uneori foarte diferite, ale țărilor și popoarelor implicate.

Desemnarea oficială a anului 2001 ca **An European al Limbilor** a fost intenționată atât de UE, cât și de Consiliul Europei (CoE), ca o celebrare a diversității lingvistice a Europei. Este un moment important care a unit eforturile Diviziei de Politici Lingvistice de la Strasbourg a CoE cu cele ale Comisiei Europene în scopul promovării învățării limbilor de orice fel: naționale, regionale, străine, învecinate, rare etc. Mesajul central a fost „învățarea limbilor străine deschide uși și oricine o poate face oricând”, promovând învățarea limbilor străine ca strategie pentru valorificarea oportunităților oferite de cetățenia europeană și în special de dreptul la mobilitate liberă în cadrul UE. Așadar, ținta acestei acțiuni a fost, în principal, publicul larg. De asemenea, s-a avut în vedere diseminarea informației cu privire la predarea și învățarea limbilor străine printre specialiști (profesori, formatori, traducători, decidenți în materie de politică lingvistică etc.).

Ca o continuare a direcțiilor inițiate în 1995 odată cu Carta Albă, Consiliului European de la Barcelona din 2002 a evidențiat locul și rolul educației între pilonii care stau la baza modelului social european și a subliniat faptul că sistemele de învățământ ale Europei ar trebui să devină până în 2010 un etalon în ceea ce privește calitatea. Cât despre limbile străine, documentul de la Barcelona a solicitat elaborarea unui indicator de competență lingvistică, care să conducă la îmbunătățirea nivelului de stăpânire a unor deprinderi de bază, în special prin predarea a cel puțin două limbi străine de la o vârstă foarte timpurie³⁸.

După un îndelung proces de pregătire și consultare, în 2003, Comisia Europeană a adoptat Planul de acțiune „Promovarea învățării limbilor străine și a diversității lingvistice” (*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*), angajându-se să desfășoare 45 de noi acțiuni menite să încurajeze autoritățile naționale, regionale și locale în direcția unor eforturi pentru „o schimbare majoră de ritm în ceea ce privește promovarea învățării limbilor și diversitatea lingvistică”³⁹. Aceste acțiuni s-au înscris în trei mari categorii:

- (1) învățarea limbilor străine pe durata întregii vieți, astfel încât toți cetățenii să poată beneficia de avantajele cunoașterii acestora – acțiunile din această categorie vizează predarea limbilor străine la toate nivelurile (învățământul preșcolar și primar, învățământul secundar și superior, educația adulților);
- (2) ameliorarea calității predării limbilor străine la toate nivelurile – acțiunile din această categorie vizează (i) crearea unui mediu școlar favorabil învățării limbilor străine, (ii) formarea

³⁸ Barcelona European Council(2002): *Presidency Conclusions*, paragraful 44.

³⁹ *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*, COM(2003) 449 final, p. 7

profesorilor, (iii) predarea altor materii într-o limbă străină, (iv) testarea competențelor lingvistice;

- (3) edificarea unui mediu european favorabil învățării limbilor străine prin acceptarea diversității lingvistice, edificarea unor comunități favorabile învățării limbilor străine și facilitarea învățării acestora (de exemplu prin punerea facilităților de învățare la dispoziția persoanelor care au nevoie de ele).

Prima Comunicare asupra Multilingvismului a CE, intitulată „O nouă strategie-cadru pentru multilingvism” (*A New Framework Strategy for Multilingualism*), a fost adoptată în noiembrie 2005, venind în completarea planului de acțiune descris anterior. Comunicarea CE (2005) stabilea trei componente de bază ale politicii UE pentru multilingvism:

- (1) asigurarea accesului cetățenilor la legislație, proceduri și informații despre UE în propria lor limbă;
- (2) sublinierea rolului major al limbilor și multilingvismului în economia europeană, precum și identificarea unor modalități de dezvoltare în continuare a acestuia;
- (3) încurajarea tuturor cetățenilor de a învăța mai multe limbi pentru optimizarea înțelegerii reciproce și a comunicării.

De asemenea, prin această inițiativă, Comisia a invitat statele membre să elaboreze planuri naționale de promovare a multilingvismului și, în același timp, să colaboreze cu acestea în vederea implementării *Indicatorului European al Competenței Lingvistice*, măsură menită să conducă la colectarea unor date cât mai credibile privind aptitudinile lingvistice ale tinerilor.

Importanța multilingvismului pentru UE a fost întărită prin numirea la începutul lui 2007, în premieră, a unui Comisar, Leonard Orban, ca titular al portofoliului, cu toate că la remanierea din 2009 a cabinetului Barroso, multilingvismul a fost plasat în răspunderea Comisarului pentru Educație, Cultură, Multilingvism și Tineret. În mandatul Comisarului Orban, CE a elaborat în 2008 Comunicarea „Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun” (*Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*), care a evidențiat rolul politicilor lingvistice ca element transversal ce contribuie la toate celelalte politici ale UE. Comunicarea explică ce trebuie făcut pentru a transforma diversitatea lingvistică într-un avantaj în favoarea solidarității și prosperității. Potrivit acestui document, cele două obiective centrale ale politicii multilingvismului sunt:

- conștientizarea valorii și oportunităților diversității lingvistice a UE și încurajarea îndepărtării barierelor din calea dialogului intercultural;
- crearea unor oportunități reale pentru toți cetățenii de a învăța să comunice, pe lângă limba maternă, în alte două limbi.

Statele Membre au fost invitate să ofere, în cadrul sistemelor educaționale, o gamă mai largă de limbi și de modalități eficiente de învățare a acestora de la vârstă mică până la educația adulților, valorizând și dezvoltând pe mai departe deprinderi de limbă dobândite în afara cadrului educațional formal. Mai mult, CE și-a afirmat determinarea de a utiliza strategic programe și inițiative relevante ale UE pentru a aduce multilingvismul „mai aproape de cetățean” (Multilingvismul: un avantaj pentru Europa și un angajament comun, COM(2008) 566 final, p. 8).

Comunicarea CE (2008) a fost salutăată și sprijinită prin rezoluții ale Consiliului UE (2008) și Parlamentului European (2009), cu accent pe învățarea pe toată durata vieții, competitivitate, mobi-

litate și angajabilitate. De exemplu, în 2009, ca o continuare a predecesorului său, programul de lucru „Educație și formare 2010” (ET 2010), Consiliul UE a propus un nou cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale, „Educație și formare 2020” (ET 2020), în scopul de a răspunde la provocările care erau încă de actualitate în ceea ce privește crearea unei Europe bazate pe cunoaștere și transformarea învățării pe tot parcursul vieții într-o realitate pentru toți. Astfel, prin intermediul acestui cadru, statele membre primesc sprijinul necesar pentru a continua dezvoltarea sistemelor lor de educație și formare, deoarece aceste sisteme ar trebui să asigure tuturor cetățenilor mijloacele necesare pentru a-și atinge potențialul, precum și să asigure prosperitatea economică durabilă și capacitatea de integrare profesională. Cadrul ar trebui să ia în considerare întregul spectru de sisteme de educație și formare profesională dintr-o perspectivă a învățării pe tot parcursul vieții, acoperind toate nivelurile și contextele (inclusiv învățământul non-formal și informal).

În 2011, CE a revenit cu un raport⁴⁰ asupra progresului înregistrat din 2008, furnizând un inventar complet al acțiunilor UE în domeniu. Raportul anticipa „Cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale” (ET 2020), în care învățarea limbilor este identificată ca prioritate, comunicarea în limbi străine fiind una din cele opt competențe cheie pentru creșterea calității și eficienței educației și formării profesionale. Raportul subliniază că deprinderile de limbă, prin faptul că sporesc angajabilitatea, sunt cruciale pentru inițiativa numită „Agenda pentru noi deprinderi și profesii” (*Agenda for new skills and jobs*), lansată în 2010, ca parte a strategiei ET 2020. Acestea constituie și o premisă a mobilității, așadar a implementării cu succes a inițiativei numite „Tineretul în mișcare” (*Youth in Action*). Într-o perspectivă mai largă, deprinderile de limbă au potențialul de a încuraja și facilita exercitarea dreptului cetățenilor UE la libera deplasare și stabilire pe teritoriul Statelor Membre și de a stimula exercitarea în plan trans-național de către cetățeni a unui spectru larg de drepturi ce le sunt conferite de legile UE.

3.1.2. Consiliul Europei (CoE)

Într-o oarecare măsură, se poate vorbi despre existența unei politici lingvistice europene începând cu momentul fondării Consiliul Europei în 1949. Această organizație interguvernamentală, inițial formată din 10 membri, în prezent compusă din 47 de țări europene, adesea confundată cu Uniunea Europeană sau Consiliul Uniunii Europene, și-a propus să apere drepturile omului, democrația parlamentară și principiul statului de drept, prin *promovarea conștientizării identității și diversității culturale europene*, prin găsirea de soluții comune la provocările cu care se confruntă societatea europeană și prin consolidarea stabilității democratice în Europa, militând în favoarea reformei politice, legislative și constituționale.

Prin semnarea *Convenției Culturale Europene* (1954) de către statele membre, s-au oferit posibile direcții de acțiune în ceea ce privește cultura, educația și sportul. Convenția preciza că „scopul Consiliului Europei este să realizeze o mai mare unitate între membrii săi pentru a proteja și atinge idealurile și principiile care reprezintă moștenirea lor comună” (*European Cultural Convention*, 1954, p. 2), încurajându-se astfel studiul **limbilor străine**, al istoriei și civilizației specifice fiecărei

⁴⁰ *Report on the implementation of Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism* (2008/C 320/01)

țări membre. În acea perioadă, învățarea unei limbi străine era mai degrabă o modalitate de a avea acces la cultura unui alt popor (Trim, 2007, p. 5), prin cultură înțelegându-se cultura superioară, aspectele intelectuale ale unei civilizații, sensul socio-antropologic încă nefiind remarcat. Deși, ca urmare a semnării acestei convenții, s-a constituit un Comitet de Experți Culturali (din 1962 redenumit Consiliul pentru Cooperare Culturală), care urma să controleze fondurile alocate, până în 1959, nu s-a avut în vedere nicio strategie educațională comună, Consiliul Europei fiind mai degrabă preocupat de reconstrucția economică și socială.

În noiembrie 1959, la Paris, a avut loc o conferință a miniștrilor educației, la care a participat și Consiliul Europei, în cadrul căreia s-a propus un program de cooperare în învățământul secundar și învățământul secundar tehnic, printre aspectele urmărite aflându-se coordonarea programelor de studii și extinderea studiului limbilor străine. Ca urmare a acestei conferințe s-a stabilit importanța promovării de către Comitetul de Experți Culturali a unor seminarii pe probleme comune de educație; seminarul din aprilie 1960, organizat de guvernul francez, a avut drept obiectiv diseminarea unor noi metode pentru predarea limbilor străine, mai exact a limbii franceze pentru adulți (*Le Français Fondamental*) (Morrow, 2004, p. 5). O serie de recomandări au fost formulate ca reacție la acest seminar: încurajarea metodei audio-vizuale; realizarea unor cercetări lingvistice care să vizeze selectarea unui vocabular de bază, precum și a construcțiilor gramaticale principale, specifice unei limbi străine; informarea autorilor de manuale; adaptarea metodei de predare la nevoile învățământului secundar; elaborarea unor cursuri atent proiectate și schimbul de profesori și cercetători. Ulterior întâlnirile anuale ale miniștrilor educației, precum și conferințele organizate de Consiliul pentru Cooperare Culturală (CCC) au detaliat aceste recomandări, încurajând includerea elevilor din ciclul primar în populația școlară care studia o limbă străină și susținând importanța existenței a unui stagiu de formare de un an în țara țintă pentru viitorii profesori de limbi străine, ca parte a formării lor inițiale. Astfel, o serie de studii au fost realizate la sugestia Consiliului și publicate în 1963, unul dintre acestea subliniind importanța existenței unei instituții care să facă mai ușor cunoscute rezultatele cercetărilor efectuate în domeniul predării limbilor străine. Cu toate acestea, înființarea unui Centru European de Lingvistică Aplicată nu a fost pusă în practică, experții Consiliului concentrându-și atenția asupra creării unor centre naționale în cadrul universităților, consolidarea unor asociații internaționale pentru profesorii de limbi străine (de exemplu FIPLV – *Fédération internationale des professeurs de langues vivantes* = Federația Internațională a Profesorilor de Limbi Moderne) sau înființarea unor asociații internaționale pentru cercetătorii preocupați de învățarea și predarea limbilor străine (de exemplu AILA – *Association Internationale de Linguistique Appliquée* = Asociația Internațională de Lingvistică Aplicată) și promovarea programului ‘*Major Project, Modern Languages*’.

Principalul scop al programului ‘*Major Project, Modern Languages*’ era să elimine barierele tradiționale ce fragmentau profesia didactică a predării limbilor străine în Europa, și să promoveze coerența și eficacitatea acesteia ca forță principală a integrării europene, păstrând diversitatea culturală și lingvistică. Mai exact, atingerea acestui obiectiv presupunea: organizarea de întâlniri a celor implicați în îndeplinirea unor sarcini asemănătoare din țările implicate; eliminarea barierelor de comunicare dintre profesori și administratori și crearea unei legături strânse între teorie și practică, prin determinarea guvernelor și a diverselor instituții, în special a universităților (preocupate exclusiv de cercetarea literară și filologică), să accepte și să promoveze cercetarea în domeniul învățării, predării și evaluării limbilor străine. Între 1963 și 1972 aceste aspecte au fost în mare măsură atinse

prin întâlnirile consultative ale experților, în studiile realizate la solicitarea Consiliului, și, mai ales, în cadrul conferințelor guvernamentale organizate în fiecare din cele zece state membre. Aceste conferințe au condus la creșterea consensului la nivelul decidenților în materie de politică lingvistică precum și la recunoașterea, de către aceștia, a rolului jucat de Consiliul Europei în proiectarea strategiei lingvistice. Rezoluția (69)2 *‘On an Intensified Modern-Language Teaching Programme for Europe’* (1969) rămâne un punct de referință important în istoria predării limbilor străine în secolul XX (Trim, 2007, p. 13), deoarece:

- a stabilit cu claritate că scopul învățării unei limbi străine este să le dea posibilitatea europenilor să comunice și să coopereze liber unul cu altul, păstrând întreaga diversitate și vitalitate a limbilor și culturilor europene;
- a respins elitismul și a stabilit ca principal scop al politicilor lingvistice naționale accesul tuturor la învățarea unei limbi străine, în cadrul fiecărui sistem educațional, de la ciclul primar la învățământul superior și continuând cu educația permanentă/ pe tot parcursul vieții;
- a recunoscut potențialul tehnologiei informației;
- a evidențiat importanța pregătirii profesorilor;
- a identificat nevoia de reformare a examenelor și introducerea unor noi metode de testare;
- a lansat un program de cercetare și a propus modalități mai eficace de diseminare a rezultatelor cercetării.

Mai mult, programele și proiectele avansate ulterior nu ar fi fost posibile fără dezbaterile, cercetările, recomandările și hotărârile din perioada ce tocmai a fost descrisă.

Cele trei comitete (Comitetul pentru Învățământ Superior și Cercetare, Comitetul pentru Învățământ General și Tehnic și Comitetul pentru Educația din Afara Sistemului Școlar) ale CCC au fost implicate în derularea programului *‘Major Project, Modern Languages’*. Principala preocupare a Comitetului pentru Educația din Afara Sistemului Școlar era dezvoltarea conceptului de educație permanentă și viza, în primul rând, educația adulților. Acest tip de educație ridică probleme în ceea ce privește organizarea și administrarea, iar M. B. Schwartz, specialist în educație permanentă al Universității din Nancy, a sugerat Comitetului ca anumite discipline (care permiteau acest lucru) să nu fie predate sau evaluate în întregime, ci mai degrabă să fie divizate, iar examinările să aibă loc la sfârșitul fiecărei etape parcurse, propunând un sistem asemănător celui bazat pe credite, folosit cu succes în SUA în acea perioadă. Comitetul a considerat că se poate investiga fezabilitatea acestei propuneri mai ales în domeniul învățării și predării limbilor străine, și, după o serie de întâlniri preliminare ale experților, un simpozion numit *„Conținutul lingvistic, mijloacele de evaluare și interacțiunea acestora asupra predării și învățării limbilor străine în educația adulților”* s-a desfășurat la Rüschlikon, Elveția, între 3–7 mai 1971, pentru a examina trei aspecte considerate importante pentru introducerea unui sistem de credite (Trim, 2007, p. 15):

- (1) noi forme de organizare a conținutului lingvistic;
- (2) tipuri de evaluare în cadrul unui sistem de credite;
- (3) modalități de implementare ale unui sistem de credite în predarea / învățarea limbilor străine în educația adulților.

În cadrul acestui simpozion au avut loc dezbateri ample, și, ca o consecință directă a acestor dezbateri, s-a hotărât înființarea unui grup de lucru care să cerceteze posibilitatea introducerii unui sistem european de credite. În cadrul acestui grup de experți, curând, a devenit evident faptul că rolul unei

organizații internaționale nu era acela de a impune decizii arbitrare, ci de a analiza nevoile, interesele și caracteristicile celor care învață o limbă străină, pentru a putea propune scopuri generale și principii, pentru a putea oferi modele pe care practicienii să le adapteze propriilor circumstanțe și pentru a încuraja schimbul de idei și experiențe dintre aceștia. Așadar, prioritatea principală a grupului a devenit investigarea atentă și formularea acelor principii fundamentale pe care s-ar putea baza o politică lingvistică europeană pe termen lung.

Pe fondul internaționalizării diverselor aspecte economice și sociale, ca urmare a descoperirilor făcute în domeniul tehnologiei comunicațiilor și informației, începând cu anii 1970, cererea pentru cunoașterea practică a limbilor străine crescuse și era din ce în ce mai clar că era nevoie de schimbări pentru a face față provocărilor. Poziția marginală a educației pentru adulți a reprezentat un avantaj pentru grupul de experți înființat după simpozionul de la Rüşchlikon, deoarece în acest fel grupul avea posibilitatea de a elabora o nouă abordare privind învățarea și predarea limbilor străine fără a fi nevoit să se supună unor constrângeri politice greu de evitat, în circumstanțe diferite, într-o organizație interguvernamentală, în același timp având posibilitatea de a exercita o influență considerabilă în cazul în care ar fi obținut sprijinul decidenților în materie de politică lingvistică ai CoE. Astfel, grupul și-a propus să dezvolte strategii care să presupună inovația educațională, conducând la reformarea programelor școlare și a evaluărilor; să încurajeze elaborarea de cursuri și materiale didactice superioare calitativ și să găsească corespondențe între tipurile și conținuturile specifice formării inițiale și continue ale profesorilor de limbi străine. Pentru realizarea acestor obiective, în 1973, au fost realizate și publicate o serie de studii: (1) Richterich a elaborat un model pentru descrierea nevoilor adulților și a realizat o clasificare analitică a categoriilor de adulți care învață o limbă străină; (2) Wilkins a descris conținutul lingvistic și situațional de bază dintr-un sistem bazat pe credite-unități; (3) van Ek a prezentat considerații preliminare asupra conceptului de „nivel prag” într-un sistem bazat pe credite-unități; (4) Trim a continuat schițarea principiilor fundamentale pe care ar trebui să se bazeze învățarea și predarea limbilor străine (White, 1988; Howatt, 2004).

Dezbaterile au continuat în cadrul grupului de experți, iar în 1975 van Ek a publicat „Nivelul Prag” (*Threshold Level*), un document care specifica în detaliu cerințele lingvistice minime pe care trebuie să le îndeplinească cei care doresc să se pregătească singuri, la modul general, pentru a putea comunica în limba engleză, pe teme cotidiene, cu persoane din alte țări și pentru a se putea descurca și duce o viață normală atunci când se află în vizită într-o altă țară. Până atunci, progresul unei persoane care învață o limbă străină era evaluat în funcție de capacitatea acesteia de a construi propoziții corecte cu ajutorul elementelor de vocabular și a structurilor gramaticale învățate. Începând cu Nivelul Prag, capătă prioritate situațiile cu care cei care învață o limbă străină s-ar putea confrunta, punându-se accentul pe modul în care aceștia urmează să folosească limba respectivă în acele situații. Potrivit acestui model, funcțiile limbii erau împărțite în șase mari categorii: (1) transmiterea și obținerea de informații factice; (2) exprimarea și deducerea atitudinilor; (3) rezolvarea unor probleme (4) socializarea; (5) structurarea discursului; (6) repararea comunicării. Ulterior, în 1976, tot sub auspiciile Consiliului Europei, a apărut varianta pentru limba franceză (*Un niveau seuil*), iar apoi cea pentru limba spaniolă, germană, italiană, daneză, olandeză, norvegiană etc., iar în 2001, chiar și pentru limba română, conceptul inaugurat în 1975 de van Ek pentru limba engleză dovedindu-și pe deplin valoarea pe parcursul existenței sale. Mai mult, modelul nu a stagnat și, ca urmare a cercetărilor întreprinse în anii 1980 (Trim et al 1984; van Ek 1986, 1987), în 1991 a fost

publicată o versiune revizuită și extinsă sub denumirea *Threshold Level 1990*. Această versiune a Nivelului prag avea să se dovedească extrem de valoroasă pentru statele central și est-europene, care tocmai aderaseră la Consiliul Europei și implicit semnaseră Convenția Culturală (Trim, 2012, p. 27).

Când a fost introdus, *Threshold Level* era considerat un nivel inferior și prezenta interes pentru puține comisii de evaluare și pentru o perioadă scurtă a fost acuzat de minimalism și de scăderea standardelor de predare a unei limbi străine. Cu toate acestea, cercetările ulterioare au arătat că era nevoie de stabilirea unui ținte inferioare, care putea fi atinsă după doar un an de studiu. Astfel, în 1977, nivelul *Waystage* a fost proiectat de van Ek și Alexander (Trim, 2007, p. 21), și utilizat ca bază pentru elaborarea cursului *Follow Me*, realizat sub egida CoE și coprodus de BBC, care a avut un succes răsunător, începând cu 1979 fiind urmărit în 60 de țări de peste 500 milioane de telespectatori. Inițial, *Waystage* a fost considerat un obiectiv intermediar, dar, treptat, a devenit un nivel de sine stătător, revizuit și republicat în 1991 ca *Waystage 1990*.

Influența grupului de experți nu a rămas limitată la educația pentru adulți, deoarece, în 1976, Comitetul pentru Învățământ General și Tehnic a solicitat grupului adaptarea lui *Threshold Level* și a lui *Un Niveau-Seuil* la necesitățile școlilor/ învățământului școlar. Mai mult, Adunarea Parlamentară a CoE a adoptat recomandarea 814 (1977), adresată Comitetului de Miniștri, cărora li se cerea:

- (a) să solicite guvernelor țărilor membre ale CoE să dezvolte predarea limbilor străine luând în considerare: nevoile particulare ale grupurilor mai puțin privilegiate, în special a emigranților; necesitatea de a diversifica limbile străine predate; avantajele culturale ale menținerii minorităților lingvistice în Europa; aspectele pedagogice ale învățării limbilor străine.
- (b) să încurajeze, în ceea ce privește predarea limbilor străine, adoptarea unor politici educaționale coordonate bazate pe propuneri elaborate la nivel european;
- (c) să prezinte rapoarte despre acțiunile întreprinse de țările membre ca urmare a Rezoluției (69) 2 adoptată de Comitetul de Miniștri;
- (d) să sprijine activitățile CCC în domeniul limbilor străine, și în mod special cercetările întreprinse de grupul de experți implicat în dezvoltarea unui sistem european de credite-unități, cu accent deosebit asupra cerințelor de bază diferite în funcție de tipurile de educați (nivelurile prag).

În cadrul unei întâlniri organizate în 1977, s-a cerut abandonarea obiectivelor extrem de cuprinzătoare ale proiectului ‘*Major Project, Modern Languages*’ și concentrarea resurselor disponibile asupra direcției stabilite de grupul de experți. De fapt, grupul de experți a fost înlocuit cu un grup de proiect, format din 19 membri, reprezentând 13 țări, aflat sub coordonarea lui John Trim. Proiectul, derulat între 1977 și 1981, a fost denumit: „Limbile moderne: îmbunătățirea și intensificarea învățării limbilor străine ca factori pentru înțelegerea, cooperarea și mobilitatea europeană” (*Modern Languages: improving and intensifying language learning as factors making for European understanding, co-operation and mobility*). Obiectivele propuse sunt în concordanță cu principiile generale care vizează educația permanentă, care au stat la baza activității CCC. Printre altele, finalitățile proiectului erau (Trim, 2007, pp. 23–24):

- elaborarea unor programe de studii care să răspundă nevoilor și așteptărilor elevilor;
- dezvoltarea unor proceduri sistematice pentru identificarea grupurilor țintă și analiza caracteristicilor acestora;
- definirea detaliată a obiectivelor de comunicare;

- conceperea unor modele și materiale adaptate la diferite categorii și tipuri de elevi;
- evaluarea sistemelor de educație și a rezultatelor obținute;
- reconsiderarea parcursului de formare inițială și continuă a profesorilor de limbi străine;
- încurajarea cercetărilor aplicate referitoare la condițiile în care se realizează învățarea unei limbi străine.

Studiul realizat de Holec în cadrul acestui proiect „Autonomia educatului” (*Learner Autonomy*) este considerat printre principalele contribuții ce au condus la abordarea comunicativă a predării limbilor străine (Little, 2009).

Studiile desfășurate în cadrul acestui proiect au avut un ecou considerabil la nivelul politicii lingvistice din Europa, care începe să fie percepută ca o sursă de îmbogățire culturală și o modalitate de înlăturare a prejudecăților și discriminărilor de orice tip. Recomandările enunțate vizează așadar diversificarea limbilor străine predate în școli și intensificarea vizitelor și schimburilor internaționale, cu scopul declarat de a moderniza filierele de profesionalizare a cadrelor didactice din domeniu, încă puternic ancorate în studiile de filologie clasică. Prin intermediul acestui proiect, s-a construit un cadru integrator, au fost enunțate principii, și, la nivel pilot au fost elaborate metode fiabile pentru a îmbunătăți predarea și învățarea limbilor străine, cei implicați fiind conștienți de faptul că „inovația eficientă necesită consens între examinatori, administratori, edituri, inspectori, instituțiile de pregătire a profesorilor, profesori și elevi, și, de asemenea, efort susținut pe o perioadă lungă de timp” (Trim, 2007, p. 26). Mai mult, în concluziile raportului s-a subliniat că succesul recomandărilor incluse în proiect depinde, într-o mare măsură, de voința politică. Drept consecință, la sugestia CCC, Comitetul de Miniștri a emis R(82)18, recomandând guvernelor membre reforma generală a predării limbilor moderne, și, ca urmare a acestei recomandări, importanța învățării limbilor străine este în prezent recunoscută la nivel european și este în general acceptat faptul că predarea și învățarea limbilor străine ar trebui să aibă drept scop dezvoltarea competenței comunicative în limba țintă (Perclová, 2006; Trim, 2007).

Intențiile progresiste ale CoE, exprimate cât se poate de clar în R(82)18, se concretizează în proiectul „Predarea și învățarea limbilor moderne în scopuri comunicaționale 1982–1987” (*Learning and teaching modern languages for communication*), care urmărea, în special, schimbările operate de către statele membre în învățământului secundar inferior. În acest sens, asistăm la multiplicarea contactelor directe între participanții la proiect, prin intermediul schimburilor de experiență și de documente, ce au avut o contribuție esențială la reformarea politicilor de educație lingvistică din Europa. În același timp, în cadrul proiectului au fost organizate nu mai puțin de 37 de ateliere internaționale, în 15 țări diferite, pentru a îmbunătăți dezvoltarea profesională specialiștilor din domeniul limbilor străine, în termeni de atitudini, cunoștințe și competențe.

În urma a două simpozioane interguvernamentale, „Învățarea limbilor străine în Europa: provocarea diversității” (*Language learning in Europe: the challenge of diversity*, Strasbourg, 1988) și „Învățarea limbilor străine și metodologia predării lor pentru cetățenie într-o Europă multiculturală” (*Language learning and teaching methodology for citizenship in a multicultural Europe*, Sintra, 1989), în 1990 este lansat proiectul „Învățarea limbilor străine pentru cetățenie europeană” (*Language Learning for European Citizenship*) cu scopul de a dezvolta principiile și modelele enunțate în cadrul proiectelor anterioare, acordând prioritate acelor sectoare educaționale mai puțin investigate și unor teme de actualitate. Astfel, acest proiect viza: învățământul primar, căruia i se acordase atenție

în anii 1960⁴¹; învățământul secundar superior și interfața dintre învățământul preuniversitar și cel universitar; învățământul profesional, în special tranziția de la școală la locul de muncă, educația avansată pentru adulți, bazată pe experiențele pozitive privind învățarea limbilor străine, avute în decursul educației obligatorii sau în cadrul educației superioare sau vocaționale. Printre temele prioritare ale acestui proiect, enumerăm: definiții mai noi și mai cuprinzătoare la diverse niveluri pentru a lua în considerare realizările teoretice recente (dimensiunea socioculturală a învățării și predării limbilor străine); utilizarea noilor tehnologii și a mass media (învățarea limbilor străine asistată de calculator și exploatarea oportunităților oferite de tehnologia informației având în vedere accesul la computere la școală sau acasă); educația bilingvă; integrarea legăturilor, vizitelor și schimburilor educaționale în curriculumul școlar, cu specială referință la învățarea și predarea limbilor străine; „a învăța să înveți”, sprijinirea elevilor pentru a dobândi atitudinile, cunoștințele, capacitatea de înțelegere, abilitățile și strategiile necesare învățării pe tot parcursul vieții; evaluarea competențelor lingvistice și a programelor de învățare (Byram, 1992).

Pentru a atinge obiectivele propuse și pentru a acoperi temele incluse în cadrul acestui proiect, au fost organizate 31 de ateliere în perioada 1990–1996. De asemenea, ca urmare a evenimentelor din 1989–1990, din Europa Centrală și de Est, proiectul „Învățarea limbilor străine pentru cetățenie europeană” a fost implicat în alte sub-proiecte, prin care se oferea asistența necesară.

Un alt rezultat al acestui proiect derulat între 1990 și 1996 a fost elaborarea unui nivel superior nivelului *Threshold*, numit *Vantage* (van Ek și Trim 2001), realizat la solicitarea instituțiilor de predare a limbilor străine pentru adulți. Acest nivel este diferit de *Threshold* deoarece presupune o rafinare a categoriilor noționale și funcționale, un vocabular lărgit, un control superior al strategiilor conversaționale, o mai mare conștientizare socio-culturală, abilitate crescută de a înțelege și produce enunțuri mai lungi și mai complexe, abilități îmbunătățite pentru citirea unei game variate de texte etc.

Din punct de vedere formal, proiectul s-a încheiat în 1996. Raportul final cuprinde o serie de recomandări, majoritatea preluate din rapoartele atelierelor organizate în decursul proiectului, care au drept scop dezvoltarea noilor sectoare și teme prioritare, adresându-se autorităților educaționale din țările membre și profesioniștilor din domeniul predării și învățării limbilor străine. Raportul a fost înaintat Conferinței Interguvernamentale ce a avut loc la Strasbourg, între 15 și 18 aprilie 1997 și, pe baza rapoartelor realizate de țările membre⁴², s-a arătat că valorile, obiectivele și metodele propuse și pilotate de CoE, de la începutul anilor 1970, și chiar mai devreme, erau acceptate și se aflau în plin proces de implementare peste tot la nivel național, regional și local. Drept urmare, guvernele membre se puteau ocupa în continuare de dezvoltarea acestor direcții, mai ales că începând cu 1994, la Graz (Austria) a fost inaugurat *Centrul European pentru Limbi Moderne*, ca instituție a CoE, și care, împreună cu *Divizia pentru Politici Lingvistice* a CoE, funcționează ca un catalizator pentru reforma în domeniul limbilor străine⁴³. Mai mult, începând cu Tratatul de la Maastricht (1992)

⁴¹ În Marea Britanie, începând cu 1963, a fost lansat un experiment cu privire la învățarea limbii franceze de către elevii din ciclul primar, prin utilizarea unor cursuri audio-vizuale; rezultatele nu au fost cele așteptate, finanțarea pentru acest proiect fiind retrasă în 1975 (Trim, 2007; Jones și McLachlan, 2009).

⁴² Delegaților care reprezentau guvernele membre în grupul de proiect li s-a cerut să prezinte informații despre modul în care proiectul CoE, *Language learning for European citizenship* a contribuit la promovarea învățării/predării limbilor străine în țara respectivă (Trim, 2007, p. 36)

⁴³ *Centrul European pentru Limbi Moderne* are ca misiune difuzarea și implementarea noilor politici lingvistice, promovarea dialogului și a schimburilor educaționale între diferiți actori din domeniu, constituirea unor noi rețele de specialiști și popularizarea abordărilor inovatoare din domeniul învățării și predării limbilor străine.

politicile lingvistice ale CoE și ale UE încep să se asemene și chiar să se suprapună pe măsură ce numărul membrilor crește.

3.2. Instrumente europene de politică lingvistică educațională

La inițiativa guvernului elvețian, simpozionul „Transparență și coerență în predarea limbilor străine în Europa: obiective, evaluare, certificare” (*Transparency and coherence in language learning in Europe: objectives, evaluation, certification*) s-a desfășurat la Rüschlikon, Elveția, în noiembrie 1991 pentru a se lua în considerare:

- a) introducerea unui *Cadru European Comun de Referință pentru Limbi* (CECRL), necesar pentru descrierea obiectivelor și metodelor de învățare și predare a limbilor străine, proiectarea curriculumului și a materialelor didactice, testare și evaluare;
- b) introducerea unui *Portofoliu European al Limbilor* (PEL), în care indivizii își pot înregistra nu numai cursurile la care au participat și diplomele obținute, ci și alte experiențe personale, mai puțin formale, legate de limbile și culturile europene.

Pe lângă aceste documente de referință pentru politica lingvistică europeană, ca urmare a influenței lor directe asupra sistemelor de învățământ din Europa, la cererea CoE, au fost elaborate și alte documente, necesare pentru o mai bună înțelegere a sugestiilor incluse în CECRL și PEL. Printre acestea se află *Profilul european al formării profesorilor de limbi străine* (2004), *Ghidul pentru dezvoltarea politicilor lingvistice în Europa* (2007), *Manualul pentru corelarea examenelor competențelor lingvistice cu CECRL* (2009), care nu fac scopul acestui capitol.

3.2.1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare (CECRL, 2001)

3.2.1.1. Originea CERCL

Din punct de vedere formal, așa cum s-a remarcat în secțiunea anterioară, CERCL s-a născut în 1991, odată cu Simpozionul de la Rüschlikon. Cu toate acestea, elaborarea acestui document de referință pentru învățarea, predarea și evaluarea limbilor străine nu ar fi fost posibilă fără rezultatele cercetărilor întreprinse la cererea CoE, începând cu 1954 (Trim, 2007, 2012; Morrow, 2004). Astfel, proiectele derulate, în special după 1971, au pus bazele teoretice ale CERCL, oferind orientarea necesară în domeniul predării și învățării limbilor străine. Mai mult, în literatura consacrată predării și învățării limbilor străine (Stern 1992, White 1988, Morrow 2004, Little 2006 etc.) sunt recunoscute și apreciate cercetările întreprinse la sugestia CoE, mai ales pentru contribuția acestora la dezvoltarea programelor noțional-funcționale, a Nivelului Prag (*Threshold Level*) și a abordării comunicative.

Privind retrospectiv la originile CECRL, deși nu contestă importanța Nivelului Prag⁴⁴, Little este de părere că trebuie remarcate limitele acestui document (Little, 2006, pp. 174–177). Astfel, una dintre limitele identificate este preocuparea exclusivă a Nivelului Prag cu comunicarea orală, iar cealaltă se referă la faptul că Nivelul Prag specifică ce ar trebui să poată să facă educații în limba țintă, dar fără a da detalii cu privire la modul în care ar trebui să poată să o facă. Ulterior, cercetările

⁴⁴ Little (2006) consideră că limba propusă pentru învățare în *Threshold Level* avea aplicație practică în lumea reală.

au evoluat (abordarea comunicativă, centrarea pe educat, autonomia educatului, autoevaluarea), niveluri noi au fost descrise (Breakthrough, Waystage și Vantage), plurilingvismul s-a afirmat dreptat ca o nouă perspectivă a politicii lingvistice educaționale promovate de CoE, iar elaborarea CECRL a însemnat încununarea tuturor acestor eforturi.

Prima versiune intermediară, realizată sub coordonarea lui D. Coste, B. North, J. Sheils și J.L.M. Trim a fost substanțial modificată ca urmare a cercetărilor de teren întreprinse în 1996⁴⁵ și a implicării guvernelor membre, a unor ONG-uri și a UE. Cea de a doua versiune intermediară a fost trimisă spre dezbatere în cadrul conferinței *Language Learning for a New Europe*, organizată sub auspiciile CoE la Strasbourg în 1997, și, ca urmare a acestor dezbateri s-a propus aplicarea-pilot a CECRL și a ghidurilor de utilizare într-un eșantion⁴⁶ echilibrat de țări, în diverse tipuri de instituții și niveluri de învățământ, pentru evaluare și revizuire (*Conferința Finală a Proiectului pentru Limbi Moderne*, Consiliul Europei, Strasbourg, CC-LANG (97), p. 26). De asemenea, este important să precizăm că această versiune (1996) a fost însoțită de un ghid al utilizatorului general (CC-LANG), precum și de alte zece ghiduri specializate (CC-LANG (96) 9–18), și că, după realizarea versiunii finale a CECRL (2001) s-a hotărât integrarea tuturor acestor informații într-un singur ghid (Moreno 2003, p. 13). Varianta finală a CECRL a fost publicată, simultan în limbile engleză și franceză în februarie 2001, marcând astfel contribuția CoE pentru Anul European al Limbilor.

3.2.1.2. CECRL – finalități și obiective

Inițial, la Simpozionul de la Rüschlikon (1991) s-a convenit că „este de dorit elaborarea unui Cadru European Comun de Referință pentru toate nivelurile pentru a promova și facilita cooperarea dintre instituțiile educaționale din diverse țări, pentru a oferi o bază solidă pentru recunoașterea reciprocă a atestatelor lingvistice, pentru a oferi asistență educaților, profesorilor, autorilor de materiale didactice, instituțiilor de examinare și administratorilor educaționali cu privire la dozarea și coordonarea eforturilor lor” (Trim, 2007, p. 38).

Ulterior, după două revizuirii și realizarea unei pilotări, varianta finală a CECRL, publicată mai întâi în engleză și franceză în 2001⁴⁷, vizează îndeplinirea acestor obiective formulate în 1991, adresându-se tuturor acelor categorii de utilizatori enumerate anterior. După cum se menționează în introducerea Capitolului 1 (CECRL, 2003, pp. 4–6), Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi „oferă o bază comună pentru elaborarea programelor de limbi moderne, a documentelor de referință, a conținutului examenelor și criteriilor de examinare, a manualelor etc. în Europa.” De asemenea, documentul „descrie în mod exhaustiv ce trebuie să învețe persoanele care utilizează o limbă în scopul comunicării, precizând care sunt cunoștințele și deprinderile de însușit în vederea dobândirii unui comportament lingvistic eficace, înglobând și contextul cultural, care constituie suportul unei limbi” (ibidem). Mai mult, *Cadrul de referință* „definește nivelurile de competență, care permit măsurarea progresul elevului la fiecare etapă a procesului de învățare și în orice moment al

⁴⁵ 2000 de chestionare au fost trimise către experți în domeniu

⁴⁶ În eșantion au fost incluse: Polonia, Catalonia, Marea Britanie, Finlanda, Irlanda, Norvegia, Franța, Germania și Elveția. În 2002, aceste studii de caz au apărut într-un volum editat de Alderson și publicat de CoE (Alderson, J.C. (ed.) (2002): *Case studies in the use of the Common European Framework*. Strasbourg, Council of Europe)

⁴⁷ Versiunea în limba română nu există potrivit listei furnizate de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp, deși acest document a fost tradus în limba moldovenească încă din 2003.

vieții” (ibidem). Pentru a extinde mobilitatea în Europa, CECRL oferă criterii obiective de descriere a competenței comunicative elaborate în scopul recunoașterii reciproce a calificărilor.

Prin urmare, CERCL este proiectat în principal pentru a funcționa ca un cadru de referință pentru modul în care se pot descrie diverse niveluri, se pot identifica diverse obiective de învățare a unei limbi străine și se pot stabili diverse standarde de învățare (Morrow 2004, p. 7). Cea mai importantă caracteristică a CERCL este caracterul său descriptiv, în *Introducere* subliniindu-se că nu reprezintă, așa cum s-ar putea crede sau interpreta, un set de sugestii, recomandări sau instrucțiuni⁴⁸.

Deși inițiativele europene sunt adesea etichetate ca favorizând omogenizarea, standardizarea sau birocratizarea, Morrow (2004, p. 8) consideră că CERCL nu poate fi acuzat de dogmatism, deoarece ne prezintă varietatea opțiunilor existente în materie de învățare, predare și evaluare a limbilor străine. Așadar, scopul principal al CERCL este să ne informeze cu privire la posibilitățile existente, pentru a ne îmbunătăți rezultatele, indiferent de rolul celor implicați în procesul instructiv-educativ (elev, profesor, examinator etc.).

Primul obiectiv major care se regăsește la originea elaborării acestui document al Consiliului Europei este încurajarea practicienilor din domeniul limbilor moderne să mediteze asupra unor întrebări de genul: *Ce facem cu exactitate în procesul unui schimb de mesaje în formă orală sau scrisă cu o altă persoană? Ce ne permite să acționăm astfel? Care este volumul de cunoștințe de care avem nevoie atunci când încercăm să utilizăm o nouă limbă? În ce mod ne stabilim obiectivele și cum tragem linia de demarcare între ignoranța totală și stăpânirea efectivă a unei limbi? În ce mod se învață o limbă? Ce trebuie făcut pentru a ne ajuta semenii să învețe o limbă?* (CECRL, 2003, pp. 4–5). Astfel, se pot obține informațiile necesare pentru o proiectare a curriculumului de limbi străine la nivel european dintr-o perspectivă unitară și documentată.

Cel de-al doilea obiectiv este facilitarea schimburilor de informații între practicieni și elevi, CECRL (2003, p. 13) dorindu-se a fi de un real folos în special pentru organizarea și implementarea învățământului autonom: dezvoltarea capacității elevului de conștientizare a stării actuale a cunoștințelor și deprinderilor sale; deprinderea elevului cu fixarea unor obiective reale și realiste; învățarea elevului să selecteze în mod autonom materialele; antrenarea elevului pentru autoevaluare.

Un alt obiectiv declarat al CECRL este promovarea plurilingvismului ca răspuns la diversitatea lingvistică și culturală a Europei, CoE considerând că plurilingvismul este „o valoare educațională care reprezintă baza toleranței lingvistice” și „un element esențial al educației interculturale” (Beacco și Byram, 2007, pp. 17–18). Dacă multilingvismul înseamnă cunoașterea unui anumit număr de limbi sau coexistența unui anumit număr de limbi într-o societate dată și este un concept care caracterizează în primul rând politica lingvistică a UE, plurilingvismul este un concept mai nuanțat, sprijinit de CoE și se referă la utilizarea mai multor limbi de către un individ. Astfel, plurilingvismul presupune cunoașterea de către un individ a mai multor limbi străine la diverse niveluri de competență, numită competență plurilingvă, în cadrul căreia limbile se află în corelație și în interacțiune, competență la structurarea căreia contribuie tot felul de cunoștințe și orice experiență lingvistică a utilizatorului. Termenul de multilingvism este mai ambiguu, și este de cele mai multe ori aplicat societății, fără a

⁴⁸ „Un lucru trebuie să fie clar: nu este vorba sub nicio formă de a dicta practicienilor ce și cum au de făcut. Noi adresăm întrebări, noi nu dăm răspunsuri. Funcția Cadrului European de Referință nu constă în a prescrie cu strictețe anumite obiective, pe care utilizatorii ar fi obligați să le îndeplinească și nici metode, pe care ar trebui să le utilizeze” (CECRL, 2003, p. 4)

permite distincția între cunoașterea de către indivizi a mai multor limbi sau simpla coexistență a mai multor limbi în această societate (*Observatorul European al Plurilingvismului*⁴⁹).

Potrivit CECRL (2003, p. 134–140), comunicarea eficientă cu interlocutorul poate fi facilitată de diferitele componente ale competenței plurilingve prin trecerea de la o limbă la alta. În cazul textelor scrise, dar uneori și în cazul comunicării orale, se poate ajunge la un anumit grad de înțelegere prin recunoașterea unor cuvinte care aparțin unui fond internațional comun. Competența plurilingvă facilitează rolul de mediator între persoane care nu cunosc alte limbi decât pe cea maternă sau nu cunosc nicio limbă comună. În contextul european actual, cunoașterea mai multor limbi străine are ca scop dezvoltarea unui repertoriu comunicativ în care să fie antrenate toate capacitățile lingvistice. Competența plurilingvă trebuie privită ca și componentă a competenței pluriculturale în ideea în care plurilingvismul cere a fi reasezat în contextul pluriculturalismului (Coste, Moore, și Zarate, 2009).

Heyworth (2004, p. 13) ne oferă o sinteză a obiectivelor explicite sau implicite ale CECRL:

- dezvoltarea unei cetățenii europene, cu europeni educați care înțeleg câteva limbi străine, pot studia și călători în multe țări, cunoscând și arătând respect față de multe naționalități și culturi naționale diferite;
- convingerea conform căreia cunoașterea mai multor limbi străine este un factor important al dezvoltării intelectuale, încurajând deschiderea și flexibilitatea, contribuind la dezvoltarea celorlalte abilități;
- angajamentul pentru învățarea limbilor străine pe tot parcursul vieții, acceptând că nu este posibil ca sistemul școlar să previzioneze cu exactitate de ce limbi vor avea nevoie elevii, și că, de aceea, obiectivul ar trebui să fie instruirea lor în așa fel încât să poată dobândi abilitățile de învățare a unei limbi străine (a învăța să înveți);
- ideea conform căreia studiul limbilor străine oferă oportunități de a obține independență și autonomie în învățare și încurajează cooperarea și alte valori sociale, evidențiind faptul că, în prezent, în domeniul predării limbilor străine există un anumit grad de libertate în ceea ce privește alegerea conținutului și al abordării metodologice.

Astfel, cunoașterea unei limbi străine înseamnă mai mult decât cunoașterea vocabularului și gramaticii, dobândirea competențelor sociolingvistice și pragmatice dovedindu-se extrem de importantă.

După părerea lui Morrow (2004, p. 6), caracterul cuprinzător și complex al CERCL reprezintă, în mod paradoxal, atât unul dintre punctele sale forte, cât și unul dintre punctele sale slabe. Exemplificând abilitățile pe care utilizatorii unei limbi străine le folosesc atunci când comunică și definind diversele niveluri de competență ale acestor abilități, autorii CERCL au făcut explicită sarcina cu care se confruntă atât cei care învață o limbă străină, cât și cei care o predau. Mulți dintre cititorii care abordează CERCL pentru a obține o posibilă orientare a activității lor sunt puși în încurcătură de multitudinea detaliilor, varietatea descriptorilor, precum și abundența terminologică, fiind de părere că documentul propus nu este tocmai accesibil. Cu toate acestea, Morrow (2004, p. 7) consideră că, după un studiu atent, CERCL își răsplătește eforturile, bogăția și varietatea informațiilor conținute dovedindu-se folositoare pentru cei care implicați în învățarea și predarea limbilor străine, acum existând pentru prima dată o descriere completă a competențelor care trebuie dezvoltate.

⁴⁹ <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>

3.2.1.3. CECRL – conținut

La baza CECRL se află Nivelurile Comune de Referință – scala globală – care reprezintă o descriere cuprinzătoare a ceea ce poate face utilizatorul unei limbi străine la cele 6 niveluri descrise, ca utilizator elementar (A1 și A2), utilizator independent (B1 și B2) sau utilizator experimentat (C1 și C2). Acest consens se bazează pe cele trei categorii în care, în mod tradițional, au fost împărțiți cei care învață o limbă străină (respectiv începători, medii și avansați), nivelurile CECRL confirmând această categorizare familiară, dar, în același timp, oferind o modalitate mai elaborată de descriere a gradului de cunoaștere a unei limbi străine. Little (2007a, p. 648) este de părere că această combinație de nou și vechi poate explica atât entuziasmul cu care a fost primit CECRL, cât și provocările pe care le-a adresat specialiștilor în limbi străine.

Potrivit lui Heyworth (2004, p. 16), scala globală elaborată de CECRL se distinge prin următoarele caracteristici:

- toți descriptorii sunt pozitivi, încercându-se a se demonstra că nivelurile scăzute de cunoaștere a unei limbi străine sunt valoroase și pot fi evaluate⁵⁰;
- competența de comunicare a elevului/utilizatorului își găsește aplicare în realizarea activităților comunicative variate;
- scala globală poate fi utilizată drept grilă pentru autoevaluare, utilizând și extinzând „capacitățile de a face”⁵¹ pentru a descrie modul de realizare a înțelegerii (ascultare și citire), a vorbirii (participare la conversație și discurs oral) și a scrierii (exprimare scrisă);
- descriptorii utilizați la fiecare nivel sunt independenți⁵² unul față de celălalt și nu au legătură cu anumite limbi străine;
- nu descriu competența unui utilizator de la începător la vorbitor nativ⁵³;
- sistemul format din cele șase niveluri nu presupune împărțirea procesului de învățare a unei limbi străine în șase părți distincte⁵⁴.

Pe scurt, schema descriptivă a CECRL include competențe generale (cunoștințele – *savoir* sau *knowledge*; deprinderile – *savoir-faire* sau *skills*; competența existențială – *savoir-être* sau *existential competence*; capacitatea de a învăța – *savoir-apprendre* sau *ability to learn*), precum și competențele de comunicare lingvistică (lingvistică, pragmatică, sociolingvistică și socioculturală). De asemenea, CECRL ne propune patru categorii de activități lingvistice (recepția, producerea, interacțiunea, medierea); patru domenii de utilizare a limbii (personal, public, ocupațional și educațional) și trei tipuri de parametri care modelează utilizarea unei limbi (contextul situațional, tipul de text sau temă, și condiții sau constrângeri).

⁵⁰ De exemplu, ultima propoziție care descrie nivelul A1 ar fi putut fi formulată: „nu poate înțelege când se vorbește prea repede”; în schimb s-a preferat exprimarea „poate să comunice, într-un mod simplu, cu condiția ca interlocutorul să vorbească rar și clar și să fie cooperant” (CECRL, 2003, p. 29).

⁵¹ *can do statements* în limba engleză.

⁵² De exemplu, nu se poate atribui fiecărui nivel același număr de ore în cadrul unei programe, deoarece durează mai mult trecerea de la B2 la C1, decât de la A1 la A2.

⁵³ De exemplu, nivelul C2 include descrierea unor competențe lingvistice complexe pe care majoritatea vorbitorilor nativi s-ar putea să nu le posede.

⁵⁴ În funcție de nevoi, ar putea exista doar cele trei niveluri principale, sau, dimpotrivă, un număr mult mai mare pentru a descrie nivelurile vizate.

În ceea ce privește abordarea utilizată de CECRL pentru descrierea utilizării limbii, în Capitolul 2, se face în mod explicit referire la abordarea axată pe acțiune. Astfel, „cei care învață și utilizează o limbă sunt considerați în primul rând drept actori sociali (membri ai societății), care au de îndeplinit anumite sarcini (acestea nu sunt exclusiv de natură comunicativă) într-o serie de circumstanțe date, într-un mediu specific, în cadrul unui domeniu particular de activitate” (CECRL, 2003, p. 15). Drept consecință, competența comunicativă este definită în funcție de ce poate face un utilizator într-o limbă străină.

În cadrul CECRL sunt descrise 34 de scale ilustrative pentru ascultat, citit, producere orală, producere scrisă, interacțiune orală, interacțiune scrisă, luarea de notițe și prelucrarea unui text. Nu există scale pentru mediere, dar există scale pentru:

- planificare, compensare și monitorizare sau remediare;
- strategiile receptive privind recunoașterea indiciilor și realizarea deducțiilor;
- strategiile de interacțiune privind răspunsurile, cooperarea și solicitarea unor clarificări;
- cele 13 dimensiuni ale competenței de comunicare lingvistică (volumul lingvistic general, volumul vocabularului, stăpânirea vocabularului, corectitudinea gramaticală, stăpânirea sistemului fonologic, stăpânirea ortografiei, corectitudinea sociolingvistică, suplețea, răspunsurile, dezvoltarea tematică, coerența și coeziunea, fluența în exprimarea orală, precizia).

Scalele nu sunt organizate ierarhic, utilizatorii fiind cei care trebuie să determine care sunt scalele relevante pentru scopurile lor și să le aducă în interacțiune după necesități.

Little (2007, p. 646) consideră că scala globală, precum și grila de autoevaluare, reprezintă o sinteză a grilelor ilustrative, care fiind atât de detaliate ar putea să nu prezinte interes decât pentru specialiștii în domeniul predării limbilor străine. Ca orice încercare de a reda modul de realizare a performanței într-o limbă străină, descriptorii din CERCL nu pot fi în întregime preciși, acest lucru dovedind caracterul strict orientativ al cadrului propus (Morrow, 2004, p. 8).

Prezentând diverse opțiuni pentru construcții curriculare, CECRL (2003, pp. 134–140) semnalează existența a trei principii majore susceptibile de a ghida o reflecție asupra construirii curriculumului: în primul rând, o asemenea reflecție trebuie subsumată unui scop general de promovare a diversificării lingvistice; în al doilea rând, această diversificare nu trebuie să ducă la redundanțe, drept pentru care ea va fi făcută ținându-se cont de raportul cost/eficacitate al sistemului prin stimularea transferului de capacități și a economiilor de scară, ceea ce presupune ca în cadrul unui sistem de învățământ care asigură învățarea obligatorie a două limbi străine și învățarea facultativă a unei a treia limbi să nu se stabilească aceleași obiective și aceleași tipuri de progrese pentru cele trei limbi; în al treilea rând, reflecția și acțiunile curriculare ar trebui să vizeze un tip de educație comunicativă generală și nu curriculumuri separate, și nici măcar un curriculum integrat pentru diversele limbi.

Evaluarea este un alt aspect important inclus în CECRL (2003, pp. 142–155). Conceptul de evaluare este utilizat în sensul evaluării competențelor de utilizare a limbii de către utilizator, așadar în sensul evaluării performanței și nu al altor aspecte ale unei programe de predare/învățare. Validitatea, fiabilitatea și fezabilitatea (practicabilitatea) sunt cele trei caracteristici fundamentale ale unei evaluări luate în considerare în CECRL, mai ales prin prisma legăturilor ce se realizează între aceste caracteristici și a pertinentei acestora. Astfel, procedura unui test sau a unei evaluări poate fi considerată validă în măsura în care poate fi demonstrat că ceea ce testează efectiv (conceptul ipotetic;

le construct; the construct) este ceea ce, în contextul dat, este pertinent să fie evaluat și că informația colectată creează o imagine exactă despre competența candidaților în cauză. Fiabilitatea, pe de altă parte, este un termen tehnic, fiind unitatea de măsură conform căreia vom obține același clasament al candidaților în urma a două susțineri (reale sau simulate) a acelorași probe. Fezabilitatea reprezintă un element esențial al evaluării performanței, deoarece examinatorii dispun doar de un timp limitat și nu văd decât un eșantion limitat de performanțe; în plus există limite în ceea ce privește numărul și natura categoriilor pe care pot să le manipuleze în calitate de criterii. De asemenea, se evidențiază din nou faptul că CECRL are scopul să ofere niște elemente de referință, și nu este un instrument practic de evaluare.

După părerea lui Little (2006, p. 168), există două dimensiuni ale CECRL: scala globală reprezintă dimensiunea verticală a CECRL deoarece este orientată către utilizator sau educat, axându-se pe ceea ce poate face cel care învață în limba țintă; dimensiunea orizontală a CECRL vizează profesorii și evaluatorii, având în vedere strategiile și competențele lingvistice comunicative ale educatului, care au rolul de liant între aceste competențe (resursele lingvistice ale educatului) și activitățile comunicative (ce poate face educatul). Mai mult, dat fiind complexitatea descrierilor, Little (2006, p. 169) consideră că este nevoie de patru precizări:

- scalele sunt multidimensionale – scala globală, grila de autoevaluare și scalele ilustrative se referă la comportamentul comunicativ (ce poate face utilizatorul cu limba țintă) și ar trebui citite, interpretate și folosite împreună cu scalele care vizează competența lingvistică/calitatea lingvistică și cu scalele strategice;
- nivelurile și scalele descriu rezultate ale învățării – modul de organizare a conținutului din programele școlare și manuale este asemănător; cu toate acestea, evoluția propusă în CECRL nu reprezintă o descriere a procesului de achiziție a unei limbi străine;
- nivelurile și scalele nu reprezintă un sistem alternativ de categorizare, fiind o descriere a succesiunii rezultatelor de învățare a unei limbi străine, care poate dura mulți ani pentru a fi realizate – de aceea este importantă atât recunoașterea progresului vertical, cât și a celui orizontal;
- dimensiunea comportamentală a nivelurilor superioare implică maturitate, realizări educaționale și experiență profesională – nivelurile și scalele pot fi adaptate nevoilor și circumstanțelor caracteristice elevilor din învățământul primar doar într-o anumită măsură.

3.2.1.4. CECRL – *impact*

Potrivit lui Little (2007, pp. 648–649; 2012, p. 4), impactul pe care CECRL l-a avut asupra testării limbilor străine depășește cu mult impactul asupra proiectării curriculare sau asupra pedagogiei limbilor străine. ALTE⁵⁵ a preluat imediat scala cu șase niveluri propusă de CECRL, considerând că reprezintă o modalitate simplă nu numai de a indica gradul de competență comunicativă confirmat de un anumit test sau examen, ci și de a compara testele și examenele existente în diverse limbi sau țări. Cu toate acestea, deși previzibilă, realizarea acestor comparații s-a dovedit extrem de dificilă, fiind necesară elaborarea unui manual care să coreleze examinările lingvistice cu CECRL. Manualul a apărut în 2003, dar, chiar și așa este destul de complicat să se stabilească gradul de echivalență între limbile și nivelurile testate.

⁵⁵ Association of Language Testers in Europe – Asociația Centrelor de Evaluare Lingvistică din Europa

Așa cum numeroși critici au susținut, în ceea ce privește specificarea conținutului unui test, CECRL nu poate fi decât un punct de plecare, deoarece acest document nu este specific niciunei limbi. Într-o anumită măsură, proiectul finanțat de UE, DIALANG⁵⁶ a demonstrat contrariul, dovedind că nivelurile și descriptorii de performanță propuși de CECRL pot sta la baza evaluărilor lingvistice (Little, 2007, p. 649). Astfel, în cadrul unui sistem proiectat pentru adulți, DIALANG oferă teste de tip diagnostic pentru ascultat, citit, scris, gramatică și vocabular în 14 limbi pentru toate cele 6 niveluri CECRL.

În ceea ce privește relația CECRL – proiectarea curriculumului pentru limbi străine la nivel oficial, Little (2007) ne propune două scenarii, care și-au găsit aplicabilitatea în diverse sisteme de învățământ din Europa. Astfel, pe de o parte, există situația în care obiectivele de învățare au fost exprimate în funcție de nivelurile CECRL (în Franța) și, pe de altă parte, schema descriptivă oferită de CECRL a fost folosită pentru a analiza nevoile educaților și pentru a specifica repertoriul comunicativ vizat, în așa fel încât implicațiile pedagogice să fie clare (Catalonia, Irlanda). Cu toate acestea, influența CECRL asupra proiectării curriculare în domeniul limbilor străine este încă redusă, Little (2007) și Trim (2012) considerând că este nevoie de elaborarea unor materiale în limbile străine vizate care să ofere explicații și exemplificări ale diverselor componente ale competențelor lingvistice.

Deși se insistă asupra neutralității metodologice a CECRL (2003, pp. 22, 115–124), Little (2012, p. 7) consideră că în acest document există implicații metodologice care ar putea exercita o influență majoră asupra procesului instructiv-educativ. Astfel, centrarea pe sarcini (CECRL, 2003, pp. 126–132) și învățarea autonomă (CECRL, 2001, p. 115), precum și perspectiva cognitivă a CECRL asupra achiziției unei limbi străine (2001, p. 15) sunt posibile exemple ale acestor implicații metodologice ale CECRL.

Heyworth (2004), Coste (2007) și Little (2011) sunt de părere că scala globală propusă de CECRL a avut o influență considerabilă asupra predării limbilor străine, în special în ceea ce privește examinările lingvistice și recunoașterea diplomelor, încât, adesea, prin CECRL se face referire în primul rând, iar uneori chiar exclusiv, la această scală globală. De asemenea, în studiul realizat de CoE, privind impactul CECRL (Martyniuk și Noijons, 2007) se atrage atenția asupra discrepantei care există între gradul ridicat de integrare a nivelurilor CECRL în evaluările lingvistice și influența scăzută a CECRL asupra a ceea ce se întâmplă la clasă. Astfel, în opinia lui Jones și a lui Saville (2009, p. 53), deși Cadrul European de Referință a fost acceptat într-o mare măsură, nu s-a atins încă întregul potențial al acestuia, mai ales datorită incapacității profesorilor de a-l folosi.

3.2.2. Portofoliul European al Limbilor (PEL, 2001)

3.2.2.1. Scurtă istorie a PEL

Așa cum s-a precizat în secțiunea anterioară, PEL a fost propus în cadrul Simpozionului de la Rüşchlikon în 1991, ca parte integrantă a strategiei CoE cu privire la dezvoltarea politicii sale lingvistice. Lansat oficial în 2001, cu ocazia sărbătoririi Anului European al Limbilor, PEL are misiunea de a oferi sprijin actorilor implicați în învățarea și predarea limbilor străine pentru decodarea principiilor care stau la baza CECRL: respectul pentru diversitate lingvistică și culturală, înțelegerea

⁵⁶ www.dialang.org

reciprocă dincolo de granițele naționale, instituționale și sociale, promovarea educației plurilingve și interculturale, și dezvoltarea autonomiei individului (Little, 2006; Little, Goullier și Hughes, 2011).

Istoria PEL este strâns legată de istoria CECRL. Pe scurt, în 1997, CoE a publicat cea de a doua versiune intermediară a CECRL împreună cu o colecție de studii preliminare, care explorau modul în care PEL putea fi implementat în diverse domenii ale învățării unei limbi străine. Între 1998 și 2000, proiecte pilot ce vizau PEL au fost derulate în 15 state membre ale CoE, de către trei ONG-uri internaționale. În 2000, Comitetul Educației al CoE a stabilit un Comitet de Validare, care avea mandatul de a primi versiunile intermediare ale PEL și de a stabili dacă acestea erau sau nu în conformitate cu principiile și parametrii PEL. În 2001, PEL a fost lansat în cadrul primului Seminar PEL, organizat la Coimbra, Portugalia. Până în decembrie 2010, 118 Portofolii Lingvistice Europene au fost validate de 32 de state membre ale CoE și de 6 ONG-uri/consorții internaționale, fiind create și implementate portofolii pentru toate nivelurile educaționale: primar, secundar inferior și superior, vocațional, terțiar și pentru adulți. În raportul său din 2007, Raportorul General a estimat că 2,5 milioane de portofolii au fost produse/distribuite. Deși se estimează că 584.000 de indivizi folosesc un PEL, numărul mediu de copii în uz pentru fiecare model validat este de numai 6.600: dovezile care susțin folosirea PEL la scară largă în statele membre rămân, deocamdată, neconclusive (Trim, 2007; Little et al., 2011).

Rapoartele pregătite de Raportorul General, studiul de impact realizat de *Comitetul de Validare*, precum și cele opt seminarii dedicate PEL, organizate între 2001 și 2009 la nivel european au confirmat faptul că PEL este un instrument inovativ și practic, exponent al principiilor CoE în materie de politică lingvistică, care stimulează bunele practici într-o multitudine de contexte educaționale și ajută la dezvoltarea deprinderilor necesare învățării pe tot parcursul vieții. Cu toate acestea, în ceea ce privește adoptarea și implementarea PEL, nu s-au atins încă nivelurile scontate, Little et al. (2011) invocând ca posibil motiv faptul că PEL reprezintă o provocare la adresa practicilor și credințelor tradiționale.

Începând cu aprilie 2011, validarea și acreditarea portofoliilor a fost înlocuită de un proces de înregistrare online, bazat pe principiul declarației pe propria răspundere. Website-ul creat în acest scop (http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Register_ELP_EN.asp) oferă instrucțiuni pas-cu-pas în legătură cu modul de elaborarea a unui PEL, folosind elementele generice produse de *Comitetul de Validare*. Aceste elemente generice reprezintă rezultatul bunelor practici din ultimul deceniu, dând posibilitatea autorităților, instituțiilor și organizațiilor educaționale să își proiecteze propriul PEL la un înalt nivel calitativ. Procesul de înregistrare este administrat și monitorizat de secretariatul Diviziei de Politică Lingvistică.

Centrul European pentru Limbi Moderne (CELM), o instituție a CoE, funcționează pe post de catalizator al reformei în domeniul predării și învățării limbilor străine. Cel de-al doilea program pe termen mediu al CELM (2004–2007) a inclus două proiecte ce vizează PEL: (1) *Impel – ELP implementation support*⁵⁷ a presupus crearea unui website pentru a susține proiectele de implementare a PEL și (2) *ELP-TT – Training teachers to use the European Language Portfolio*⁵⁸ a presupus crearea unui kit al materialelor de instruire pentru PEL, încercarea/testarea materialelor în cadrul unui workshop, și folosirea lor selectivă la evenimente naționale de instruire din 17 state membre

⁵⁷ Impel-Sprijinirea Implementării PEL.

⁵⁸ Instruirea profesorilor pentru utilizarea PEL.

CELM. Cel de-al treilea program pe termen mediu al CELM (2008–2011) a inclus trei proiecte PEL: (1) *ELP-TT2* ca extindere a *ELP-TT*, a presupus organizarea unor evenimente de instruire în alte 10 state membre CELM; (2) *ELP-WSU – The ELP in whole-school use*⁵⁹ a presupus coordonarea de proiecte în 10 state membre CELM; și (3) *ELP-TT3* a presupus crearea unei noi platforme pentru a sprijini implementarea PEL. Numărul portofoliilor validate, precum și interesul crescând pentru autoevaluare, autonomia educatului și învățarea unei limbi străine în mod reflexiv confirmă succesul proiectului PEL la nivel european. De asemenea, proiectul CELM, *ELP-WSU – The ELP in whole-school use*, confirmă faptul că, atunci când PEL este folosit la nivelul întregii școli, fie pentru a sprijini învățarea tuturor limbilor străine dintr-un curriculum și fie pentru a stimula reflecția asupra limbii în care se realizează școlarizarea și a altor limbi predate sau prezente în școală, PEL reușește în mare măsură să atingă obiectivele educației lingvistice de bază ale Proiectului „Limbile în/pentru educație”⁶⁰. Potrivit lui Little et al. (2011), în viitor, noi portofolii vor fi elaborate, modelele existente vor fi revizuite, în timp ce procesul de înregistrare va surprinde acest efort neconținut și îl va pune la dispoziția comunității internaționale; CELM va oferi în continuare sprijin pentru implementarea PEL în toate sectoarele educaționale.

3.2.2.2. PEL – conținut și funcții

PEL este un instrument de autoevaluare care urmărește atât parcursul de achiziție și dezvoltare a competențelor lingvistice într-un cadru organizat sau în împrejurări informale, cât și experiențele (inter)culturale prin care trece deținătorul său (Lenz, 2004). PEL este alcătuit din:

1. Pașaportul lingvistic, care permite descrierea detaliată a abilităților și competențelor lingvistice pentru limbile cunoscute, în conformitate cu nivelurile prevăzute în CECRL. Pașaportul lingvistic oferă o privire de ansamblu asupra performanței lingvistice a individului prin testarea limbilor în care posesorul este competent, un profil al deprinderilor lingvistice raportate la CECRL; o grilă cu descriptori pentru autoevaluare; un rezumat al experiențelor de învățare a limbii și interculturale; înregistrarea certificatelor și diplomelor.

2. Bibliografia lingvistică, numită și „memoria itinerariului de învățare”, include detalii cu privire la cunoștințele și experiențele lingvistice dobândite atât în cadrul educației formale, cât și în afara lui. Posesorul acestui document își poate înregistra fiecare experiență/parcurs de învățare, în ordine cronologică.

3. Dosarul reprezintă o selecție de materiale alese de către elev pentru a-și justifica sau ilustra progresele.

Prin cele două funcții ale sale, cea pedagogică, pe de o parte, și cea de documentare, pe de alta, PEL își fixează ca obiectiv central valorizarea competențelor plurilingve în urma unui exercițiu reflexiv care îl ajută pe cel interesat să devină conștient de mecanismele și particularitățile individuale ale procesului de învățare în care a fost implicat până la un moment dat al vieții sale. Din acest punct de vedere, observăm o modificare majoră a scopului predării limbilor străine, axat acum nu numai pe simpla achiziție a una, două sau chiar trei limbi străine, ci și pe dezvoltarea, de-a lungul întregii vieți, a unui repertoriu lingvistic personal, capabil să funcționeze și în situații de comunicare

⁵⁹ PEL în utilizarea întregii școli.

⁶⁰ Acest proiect are drept scop promovarea educației plurilingve și interculturale pentru toți, iar în mod special sprijină incluziunea educaților care fac parte din grupuri vulnerabile, dezavantajate și marginalizate.

extrașcolare. Mai mult, împreună cu CECRL, PEL încearcă să rezolve problema comparabilității documentelor relevante (formale și informale) care atestă gradul de competență a unei persoane într-o limbă străină / mai multe limbi străine (Lenz, 2004, p. 6).

PEL presupune realizarea a două tipuri de autoevaluări: (1) sumară și sumativă prin intermediul pașaportului lingvistic și (2) formativă cu ajutorul biografiei lingvistice și a dosarului (Little, 2005, pp. 325–326), jucând un rol crucial în plan metalingvistic și metacognitiv. Cu toate acestea, există limite ale tipurilor de autoevaluări propuse de PEL, deoarece, pe de o parte, instrumentele de autoevaluare incluse în PEL se concentrează doar accidental asupra aspectelor calitative ale utilizării unei limbi, iar, pe de altă parte, nu se poate stabili cu exactitate câți descriptori definesc un nivel, sau câte sarcini comunicative trebuie realizate pentru a atinge un nivel (Little, 2005, p. 327).

3.2.2.3. *PEL – impact*

În general, reacția inițială față de PEL, atât din partea educaților, cât și din partea profesorilor a fost pozitivă, indiferent de contextele diferite pentru care respectivele modele au fost elaborate (Little, 2011). Astfel, prin prisma studiilor realizate (Little și Perclova, 2001), există dovezi care confirmă faptul că atât funcția pedagogică, cât și cea de documentare a PEL au fost realizate. Educații au considerat că PEL reprezintă o sursă de motivare a învățării și au etichetat modurile în care PEL descrie diversele componente ale competenței comunicative ca fiind clare și revelatoare. De asemenea, au fost încântați de posibilitățile de autoevaluare și de stabilire a obiectivelor pe care le oferă PEL și au apreciat oportunitatea de a reflecta asupra experiențelor lor plurilingve și pluriculturale. Cât despre profesori, în situația în care PEL reflecta obiectivele curriculare, iar autoevaluarea și alte aspecte ale autonomiei educatului erau prezente, aceștia au considerat că PEL reprezintă un instrument util de mediere între educat și profesor, respectiv între clasă și curriculum. Dimpotrivă, în acele situații în care PEL a fost introdus ca element „extra” (fie obiectivele curriculare nu erau formulate în relație cu CECRL, fie evaluarea învățării se făcea pe baza cunoștințelor despre limbă și nu pe baza utilizării limbii), deși au considerat că folosirea acestui instrument este interesantă, profesorii au criticat PEL ca fiind consumator de timp și efort.

PEL a influențat modul de elaborare a manualelor, precum și modalitățile de evaluare. Printre influențele pozitive asupra manualelor, se numără faptul că un manual elaborat conform principiilor PEL (includerea listelor de verificare, reflecția asupra procesului de învățare, utilizarea unui dosar) susține utilizarea practicilor propuse de PEL. Pe de altă parte, cu toate că PEL a fost creat pentru a recunoaște și valorifica toate limbile unui educat, manualele nu reflectă dezvoltarea plurilingvismului, într-un manual nefiind loc decât pentru o singură limbă. Cât despre evaluare, în multe sisteme educaționale din prezent aparent există puține asemănări între instrumentele de evaluare oficiale (teste și examinări) și listele de verificare pentru autoevaluare din PEL. Acest lucru duce la perceperea PEL ca fiind un instrument opțional sau că presupune doar activități de tip proiect. Cu alte cuvinte, PEL are un impact major în acele situații în care joacă un rol important în stabilirea obiectivelor, evaluarea învățării ș.a. Little (2009) este părere că potențialul maxim al PEL ca instrument însoțitor al CECRL va fi atins doar atunci când, în cultura evaluării, instrumentele folosite pentru autoevaluare vor fi folosite împreună cu alte forme de evaluare tradiționale.

Un alt domeniu important asupra căruia PEL a avut impact este formarea profesorilor. Conform rezultatelor studiului din 2009 cu privire la impactul PEL (Stoicheva, Hughes și Speitz, 2009), deși

un număr mare de profesori au participat la atelierele sau la sesiuni de pregătire organizate în scopul prezentării PEL și a principiilor sale de bază, aceștia rămân nesiguri în ceea ce privește modul de utilizare pentru a sprijini activitatea de predare și învățare de la clasă. Un număr foarte mic de profesori sau viitori-profesori au dispus de timpul și de sprijinul necesar pentru a explora PEL în profunzime, în încercarea de a-și documenta propriul parcurs de învățare și nivelul la care se află.

Deși PEL a fost elaborat de CoE pentru a fi folosit în cadrul statelor membre, acest lucru nu a împiedicat țări și organizații din afara Europei să-și dezvolte propriile modele de portofolii. Pe de o parte, există situații în care instituții cu sediul în Europa folosesc modele PEL în lumea întreagă, de exemplu universități care au colegii în Asia sau lanțuri internaționale de școli de limbi străine. Pe de altă parte, instituții din afara Europei au creat portofolii pe baza PEL.

CAPITOLUL IV:

ASPECTE TEORETICE ȘI PRACTICE ALE PREDĂRII LIMBII ENGLEZE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL

Motto:

*Children do not come to the English classroom empty-handed.
They bring with them an already well established set of instincts, skills
and characteristics which will help them to learn another language.
We need to identify those and make the most of them.*

(Halliwell, 1992, p. 3)

Ce este diferit atunci când predarea limbii engleze se adresează școlarilor mici (6/7–10/11 ani) sau mijlocii (10/11–14/15)? Bazându-ne pe observație, se poate afirma că școlarii mici sunt caracterizați de entuziasm, de lipsa de inhibiție, de dorința de a fi pe plac profesorului, iar școlarii mijlocii se pot concentra pentru perioade mai lungi de timp și au cunoștințe metalingvistice care facilitează înțelegerea unor elemente gramaticale sau de discurs. Cu toate acestea, pentru a găsi răspunsurile adecvate nu trebuie să ne limităm la aceste simple observații cu caracter general, ci este nevoie să luăm în considerare o mulțime de aspecte care țin de dezvoltarea lingvistică, psihologică și socială a celor două grupe de vârstă. Așadar, scopul acestui capitol este de a identifica particularitățile școlarilor mici, respectiv școlarilor mijlocii, pentru a asigura eficacitatea predării și succesul acestora în învățarea limbii engleze în contexte formale.

Majoritatea surselor consultate fac referire la *young learners*. Dată fiind diversitatea structurilor sistemelor de învățământ la nivel mondial, această sintagmă este utilizată pentru a-i desemna fie pe acei elevi care sunt în școala primară (Scott și Ytreberg, 1991, p. 1; Halliwell, 1992, p. 2), fie pe cei care au între cinci și doisprezece ani (Cameron, 2001, p. xi), fie pe cei care învață o limbă străină în primii șase sau șapte ani de școală (McKay, 2006, p. 1) sau chiar pe cei care au între cinci și paisprezece ani (Pinter, 2006, p. 1). Așadar, din perspectiva literaturii de specialitate, atât școlarii mici, cât și școlarii mijlocii, care, potrivit actualei organizări curriculare din România, pot fi integrați ciclului primar, respectiv celui gimnazial, aparțin, într-o oarecare măsură, categoriei *young learners*. Cu toate acestea, între școlarii mici și mijlocii există numeroase diferențe ce țin de dezvoltarea competențelor lor generale, și, de aceea, în lucrarea de față, ne propunem să aflăm care este stadiul cunoașterii în literatura de specialitate în ceea ce privește următoarele chestiuni: (1) importanța factorului vârstă în învățarea unei limbi străine; (2) influența teoriilor învățării asupra predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial; (3) particularitățile predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial.

4.1. Factorul vârstă în învățarea limbilor străine

Una dintre provocările cu care se confruntă cei care iau deciziile cu privire la politicile educaționale privind studiul limbilor străine este reprezentată de vârsta la care este optim să se înceapă învățarea. Pornind de la ipoteze bazate pe observație (de exemplu, copiii care se mută în altă țară învață limba țării respective aparent fără efort și relativ repede în comparație cu părinții lor, pentru care învățarea unei limbi străine reprezintă o adevărată provocare), precum și de la rezultatele unor cercetări în domeniul psiholingvisticii (1967: Eric Lenneberg – *Ipoteza Perioadei Critice* (IPC)⁶¹ – plasticitatea creierului favorizează învățarea limbilor străine înainte de pubertate prin simplă expunere – achiziție naturală vs. învățare în mod conștient prin efort susținut), s-a creat un curent favorabil includerii limbilor străine în învățământul primar și chiar și în cel pre-primar începând cu anii 1970. Problema vârstei este departe de a fi rezolvată în prezent, deși, de-a lungul a cinci decenii, numeroase studii au încercat să stabilească în ce măsură acest factor influențează capacitatea unui individ de a învăța o limbă străină la nivelul unui vorbitor nativ. Comunitatea științifică a depus eforturi considerabile în speranța găsirii unor dovezi care să încline balanța în favoarea uneia dintre păreri, deoarece părinții, profesorii și politicienii sunt dornici să afle dacă expunerea la o limbă străină de timpuriu este sau nu benefică pentru copii.

4.1.1. Factorul vârstă – argumentări pro și contra

Dezbaterile creionează atât punctele forte, cât și pe cele slabe ce derivă din începerea învățării unei limbi străine mai devreme sau mai târziu și iau în considerare diverse variabile: mediul (școlar vs informal), durata expunerii, gradul de motivare, aptitudini cognitive etc. Deoarece acest capitol are drept scop evidențierea acelor aspecte specifice învățării unei limbi străine în învățământul primar și gimnazial, am încercat, pe cât a fost posibil, ca selecția studiilor la care s-a făcut referire să se raporteze la acest criteriu.

Potrivit concluziilor raportului realizat de Blondin, Candelier, Edelenbos, Johnstone, Kubanek-German și Taeschner (1998), avantajul pe care îl au cei care încep, încă din ciclul primar, studiul unei limbi străine față de cei care încep mai târziu este destul de mic, iar acest decalaj poate fi recuperat destul de ușor deoarece acei elevi care încep mai târziu studiul unei limbi străine utilizează strategii de învățare mai eficiente, se bazează pe o cunoaștere conceptuală mai complexă și sunt mai conștienți de importanța învățării unei limbi străine. Marinova-Todd, Marshall și Snow (2000), Scovel (2000), Shrum și Glisan (2000), Singleton (2001), Singleton și Ryan (2004), Ioup (2005), Dewaele (2009) și Singleton și Muñoz (2011) ajung la concluzii asemănătoare.

Marinova-Todd, Marshall și Snow (2000, p. 9) consideră că diferențele de vârstă reflectă mai degrabă diferențele care există cu privire la situația de învățare și mai puțin pe cele cu privire la capacitatea de a învăța, argumentând că cercetătorii fie au interpretat eronat informațiile legate de viteza de învățare, fie au atribuit greșit diferențele de vârstă referitoare la abilitățile lingvistice unor factori neurobiologici, fie s-au concentrat doar pe adulții cu rezultate slabe în învățarea unei limbi străine subestimându-i pe acei adulți care au reușit să stăpânească o limbă străină la nivelul vorbitorilor

⁶¹ *Critical Period Hypothesis*

nativi. Din perspectiva studiilor analizate, Marinova-Todd, Marshall și Snow (2000, pp. 28–30) au o atitudine rezervată cu privire la introducerea unei limbi străine la nivel primar, insistând asupra îndeplinirii următoarelor condiții pentru a asigura succesul unei astfel de inițiative:

- (1) existența unor profesori nativi sau a unor profesori cu competențe de vorbitor nativ, instruiți în ceea ce privește nevoile elevilor din ciclul primar;
- (2) oportunitățile de învățare propuse pentru ciclul primar sunt în deplină consonanță cu cele din curriculumul de limbi străine pentru clasele din ciclurile următoare;
- (3) oportunități ale unor experiențe comunicative autentice în limba străină dată.

Scovel (2000, p. 213) este de părere că IPC a condus la crearea unui mit în ceea ce privește învățarea limbilor străine – „cu cât mai devreme cu atât mai bine”⁶², numeroase țări orientându-și politicile lingvistice pentru a se conforma acestui model. Cu toate acestea, potrivit lui Scovel (2000, p. 220), comunitatea științifică nu a ajuns încă la un consens și, de aceea, este nevoie ca părinții și instituțiile educaționale, să fie mai prudenți atunci când încearcă să transpună rezultatele cercetărilor în practică, fie în plan personal sau prin intermediul unor politici publice. Într-o analiză critică a studiilor din domeniu realizate în perioada 1967–1999, Scovel (2000) face referire la anii 1980 când, în urma unor evaluări negative ale introducerii timpurii a studiului unei limbi străine, opinia generală s-a îndepărtat de ideile susținute de IPC, considerându-se că în învățământul secundar inferior se poate recupera rapid ceea ce se câștigă prin includerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar. Dar, dacă în perioada anilor 1980, studiile ce vizau IPC se axau mai ales pe abilitățile de vorbire (dobândirea unui accent cât mai apropiat de cel al vorbitorului nativ), Scovel (2000, pp. 217–218) remarcă atenția acordată de investigațiile mai recente aspectelor gramaticale (sintactice și morfologice), fiind de părere că se poate vorbi despre mai multe „perioade critice” de dezvoltare în achiziția unei limbi străine. Din această perspectivă, pe baza cercetărilor din domeniu, Shrum și Glisan (2000, pp. 76–78) fac referire la patru aspecte legate de vârstă și achiziția unei limbi străine: pronunție/accent, competență în sintaxă/gramatică, nivelul competențelor lingvistice și ritmul de achiziție a limbii. Astfel, copiii, în contrast cu adolescenții sau adulții, pot dobândi un accent mai apropiat de cel al vorbitorilor nativi deoarece au o capacitate mai mare de a imita sunetele și intonația, iar perioada critică pentru realizarea acestei competențe se află între șase și zece ani. Cât despre competența gramaticală, copiii își păstrează avantajul, chiar dacă, potrivit studiilor, vârsta critică în cazul acestui aspect este 15 ani. În ceea ce privește nivelul competențelor lingvistice, cei care încep studiul unei limbi străine de la o vârstă fragedă obțin rezultate mai bune când le sunt testate abilitățile interpersonale. Criteriul ritmului de achiziție a limbii îi favorizează pe adulți, experiența acestora în negocierea înțelesului fiind superioară și abilitățile lor cognitive fiind pe deplin dezvoltate.

Singleton (2001, p. 78) constată că, cel mai adesea, studiile ce au vizat factorul vârstă au avut ca obiectiv evaluarea includerii de timpuriu a unei limbi străine în curriculumul școlar și că, rezultatele acestor studii au evidențiat în mod repetat beneficiile minore ale acestui tip de expunere în contexte formale. Cu toate acestea, făcând apel la dovezile empirice existente, Singleton și Ryan (2004, p. 226) sunt de părere că nu se mai poate accepta perspectiva conform căreia cei care încep studiul unei limbi străine de timpuriu îi depășesc pe cei care încep mai târziu în toate privințele și în orice etapă sau viceversa. De asemenea, deși Singleton și Ryan (2004, pp. 226–227) admit existența unui

⁶² *The younger, the better*

puternic curent care susține superioritatea abilităților auditive și orale în cazul copiilor, rămâne de stabilit dacă într-adevăr cei care încep studiul unei limbi străine de timpuriu sunt avantajați din punct de vedere fonologic, iar cei care încep mai târziu dobândesc mai ușor abilități de înțelegere a diferitelor tipuri de discursuri. După părerea celor doi autori, date fiind numeroasele dovezi empirice, nu se poate contesta că expunerea naturală la o limbă străină încă din copilărie face diferența, chiar dacă, într-o primă fază, adulții aflați într-o situație similară par să pornească cu un avantaj. Mai mult, Singleton și Ryan (2004) ne propun reconceptualizarea factorului vârstă, considerând că este mai degrabă vorba despre o întreagă gamă de factori legați de vârstă, care rezultă din interacțiunea a numeroase cauze, provocate la rândul lor de diverse fenomene. În ceea ce privește includerea unei limbi străine în învățământul primar, date fiind rezultatele cercetărilor la care face referire, Singleton și Ryan (2004, p. 227) sunt destul de circumspecți – „*dacă se realizează condițiile potrivite de învățare*, cei care sunt expuși studiului unei limbi străine de timpuriu, ar putea avea un avantaj pe termen lung față de cei care încep studiul mai târziu”.

Sinteza realizată de Ioup (2005, pp. 419–436) cuprinde atât studii care susțin, cât și studii care resping existența unei perioade critice în învățarea și achiziția unei limbi străine. Mergând pe linia sugerată de Singleton și Ryan (2004), Ioup face referire la diverse variabile conexe factorului vârstă (declinul în abilitatea de învățare ce intervine pe măsură ce îmbatrânim; factori de mediu; dispoziția motivațională / atudinală a celui care învață o limbă străină; factori croslingvistici; aptitudinea pentru învățarea unei limbi străine etc.), care îi pot influența pe cei care încep mai târziu studiul unei limbi străine să atingă sau nu un nivel înalt al performanței. Concluzionând, Ioup apelează la *Ipoteza Diferenței Fundamentale*⁶³, postulată de Bley-Vroman (1989), pentru a oferi o posibilă explicație în ceea ce privește diferențele care există între copii și adulți, și la existența unor aptitudini diferite de învățare a unei limbi străine, pentru a explica diferențele dintre adulții aflați în situații similare⁶⁴: în timp ce copiii pot învăța o limbă străină prin instrumente complet implicite (fără a emite judecăți față de structurile lingvistice), adulții și-au pierdut capacitatea de a învăța o limbă străină într-un mod implicit și, drept urmare trebuie să se bazeze pe alte abilități, cum ar fi cele de rezolvare a problemelor, și pe cunoștințele de limbă maternă (Ioup, 2005, p. 432).

Ca și ceilalți autori menționați anterior, Dewaele (2009, pp. 279–306) încearcă să realizeze o trecere în revistă a celor mai importante cercetări din domeniu. Făcând apel la studii longitudinale recente (de exemplu García Mayo, 2003 și Muñoz, 2006), Dewaele remarcă lipsa unui avantaj real cu privire la însușirea structurilor gramaticale pentru cei care încep studiul unei limbi străine de timpuriu⁶⁵ față de cei care încep mai târziu⁶⁶ în condițiile unor contexte formale: „vârsta la care se începe achiziția unei limbi străine pare a fi mai relevantă pentru competențe ce pot fi dobândite implicit, pe când vârsta de învățare poate fi percepută ca factor ce explică ritmul de învățare a celor mai multe competențe” (Muñoz 2006, p. 34, apud Dewaele, 2009, p. 284). În privința aspectelor legate de însușirea competenței fonologice, Dewaele constată că multe studii raportează existența unor efecte semnificative pe care le are vârsta la care se începe achiziția unei limbi străine și chiar a unei perioade critice în acest sens, în special atunci când învățarea are loc în contexte informale

⁶³ *Fundamental Difference Hypothesis* – Bley-Vroman (1989).

⁶⁴ Același tip de motivare, același grad de expunere, același mediu, aceeași atitudine față de învățarea unei limbi străine.

⁶⁵ 8 ani în studiile la care Dewaele face referire (Dewaele, 2009, p. 284).

⁶⁶ 11, 14, respectiv 18 ani (Dewaele, 2009, p. 284).

(Dewaele, 2009, p. 287). Mai mult, analizând critic rezultatele studiului realizat de Muñoz (2003), care face referire la presupusele avantaje ale începerii studiului unei limbi străine⁶⁷ mai târziu, Dewaele (2009, p. 297) atrage atenția asupra importanței controlării variabilelor independente pentru a obține rezultate valide; Dewaele ridică mai multe semne de întrebare cu privire la organizarea curriculumului în cazul celor două grupuri studiate (insistând asupra calității activității instructiv educative și asupra intensității expunerii) și, făcând apel la lucrarea lui DeKeyser și Larson-Hall (2005), pune în discuție ideea că sloganul „mai devreme este mai bine” poate fi aplicat și altor discipline care nu se află în programul elevilor din ciclul primar și sugerează că obiectul cercetărilor viitoare ar trebui să se concentreze asupra modului în care predarea unei limbi străine în învățământul primar este adaptată vârstei elevilor.

Singleton și Muñoz (2011, pp. 407–425) pledează în favoarea unei abordări multifactoriale față de vârsta la care se recomandă începerea achiziției unei limbi străine, perspectivă care să includă dimensiunile biologică, cognitivă, experiențială, lingvistică și afectivă ale învățării și procesării unei limbi străine, deoarece efectele referitoare la vârstă nu pot fi separate de efectele legate de mediul în care se realizează procesul de achiziție, respectiv atitudinile indivizilor față de limba străină în cauză sau de învățare în general. De asemenea, principiul conform căruia „mai devreme este mai bine oricum și pentru orice perioadă de timp⁶⁸” este considerat simplist, iar des întâlnitul slogan „mai devreme este mai bine pe termen lung⁶⁹”, folosit ca argument pentru introducerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar, nu are suficientă forță de convingere.

Într-o manieră cuprinzătoare, fără a omite studii incluse și în celelalte sinteze menționate anterior, Singleton și Muñoz (2011) explorează direcții de cercetare recente, care caută explicații dincolo de IPC, care a constituit obiectul atâtor investigații începând cu 1967 încoace. Astfel, cercetările puse în discuție sunt grupate de Singleton și Muñoz (2011) luând în considerare:

- (1) diverse aspecte ale input-ului (tip, volum, calitate);
- (2) atitudinile indivizilor care învață o limbă străină (factori psihologici – satisfacție, motivare; factori socio-psihologici – apartenența lingvistică și culturală la limba străină);
- (3) învățarea în mediu natural vs. formal;
- (4) aspecte neurologice ale învățării unei limbi străine.

Având în vedere scopul prezentei lucrări, vom încerca să ne concentrăm în continuare asupra considerentelor ce vizează mediul de învățare a unei limbi străine în relație cu vârsta. Potrivit lui Singleton și Muñoz (2011, p. 417), până nu demult, studiile din domeniu s-au bazat pe premiza că, deși diferențele de input între contextele de învățare naturală și cele de învățare formală sunt semnificative, concluziile cercetărilor din mediul natural pot fi extrapolate și pentru mediul școlar. Recent, însă, au fost realizate studii privind învățarea unei limbi străine în contexte formale care beneficiază de input limitat, iar aceste studii au confirmat ritmul mai alert de învățare al elevilor mai mari și au infirmat avantajele pe termen lung pe care le-ar putea avea un început timpuriu, dat fiind același număr de ore pentru ambele grupuri țintă. Prin urmare, chiar dacă elevii din învățământul primar se pot dovedi superiori elevilor mai mari în ceea ce privește învățarea implicită, pentru acest timp de învățare este nevoie de un volum imens de input, care lipsește unui context formal tipic, favorabil

⁶⁷ Limba engleză în acest caz.

⁶⁸ *Younger is better in all circumstances over any timescale* (Singleton și Muñoz, 2011, p. 411)

⁶⁹ *Younger is better in the long run* (Singleton și Muñoz, 2011, p. 411)

mai ales învățării explicite, preferate de cei care încep mai târziu. În concluzie, Singleton și Muñoz (2011, p. 418) sugerează că introducerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar poate avea beneficii de ordin educațional și atitudinal, care pot fi realizate prin asigurarea unui volum mai mare de input și a unei instruiți de calitate.

4.1.2. Factorul vârstă – limite ale cercetărilor

Deși anterioare multor sinteze descrise în subcapitolul precedent, concluziile lui Stern (1991) cu privire la sursa controverselor, dificultăților și dezamăgirilor din cercetările dedicate factorului vârstă se dovedesc a fi pertinente după două decenii. Stern este de părere că cercetările efectuate au insistat în mod eronat să demonstreze că învățarea timpurie a unei limbi străine este superioară învățării târzii și că, mai degrabă, ar fi trebuit să dovedească în ce măsură învățarea timpurie este fezabilă și poate fi susținută din punct de vedere educațional. De asemenea, Stern (1991) subliniază că, pe de o parte, studiile realizate au subestimat aspectele pedagogice ale predării limbilor străine în învățământul primar și nu le-au tratat cu consecvență, iar, pe de altă parte, nu au fost circumscrise unui program de cercetare și dezvoltare cuprinzător și susținut, coordonat la nivel internațional. Mai mult, Stern (1991, p. 575) atrage atenția asupra faptului că decidenții în materie de politică lingvistică nu au recunoscut nici limitele rezultatelor cercetărilor din domeniu și nici nevoia de a face judecăți de valoare informate cu privire la starea de fapt și dimensiunea predării limbilor străine în ciclul primar.

Analizând terminologia utilizată în literatura dedicată factorului vârstă în învățarea limbilor străine, atât Marinova-Todd, Marshall și Snow (2000), cât și Ioup (2005), remarcă existența sintagmei „perioadă sensibilă”, ca posibil înlocuitor pentru „perioadă critică”. Deși există studii unde cele două sintagme sunt sinonime și acest lucru este precizat de la bun început sau nu, Ioup (2005) este de părere că această aparent sinonimie poate crea probleme de interpretare a rezultatelor, deoarece pentru autori precum Oyama (1979) și Long (1990)⁷⁰ sintagma „perioadă sensibilă” presupune mai degrabă existența unui declin gradual al capacității individului de a învăța o limbă străină, spre deosebire de cealaltă sintagmă care ne indică o curmare bruscă a acestei abilități.

Confrunțați cu rezultatele cercetărilor axate pe factorul vârstă în învățarea unei limbi străine, Sharpe și Driscoll (2000, p. 76) declară că rezultate disponibile sunt „în general confuze și uneori par contradictorii și nu sunt revelatoare ale unor modele consecvente”. În opinia lor, asistăm la o astfel de situație deoarece unele studii aduc dovezi cu privire la posibile avantaje ale introducerii unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar din punct de vedere al îmbunătățirii competențelor orale și auditive, iar altele subliniază avantajele legate de abilitatea de ascultare sau de citit și scris.

Singleton și Ryan (2004) trag un semnal de alarmă cu privire la metodologiile de cercetare utilizate în studiile consacrate factorului vârstă. Pentru a stabili cât de valoroasă este includerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar, Singleton și Ryan (2004) pledează pentru intensificarea investigațiilor longitudinale în domeniu, subliniind importanța respectării tuturor coordonatelor impuse de comunitatea științifică pentru a putea depăși faza speculativă în care ne aflăm în prezent. Într-o oarecare măsură, Dewaele (2009, p. 280) merge pe o direcție asemănătoare

⁷⁰ vezi Ioup (2005, p. 422)

cu Singleton și Ryan (2004), atrăgându-ne atenția că rezultatele studiilor ce vizează perioada critică în achiziția unei limbi străine sunt uneori dificil de interpretat, deoarece cercetătorii nu își exprimă în mod clar poziția (în favoarea sau defavoarea unei perioade critice), ci mai degrabă se limitează la prezentarea datelor. Mai mult, Singleton și Muñoz (2011) identifică o serie de variabile neluate în considerare de studiile care pornesc de la IPC (de exemplu biografia, obiectivele sau așteptările subiecților), rezultatele obținute fiind, în consecință, eronate.

Prin urmare, se poate concluziona că este nevoie de un grad mai ridicat de rigurozitate științifică, precum și de o abordare multidimensională în ceea ce privește stabilirea ponderii factorului vârstă în achiziția unei limbi străine de timpuriu. Numai în acest mod, se pot obține acele rezultate pe baza cărora se pot lua decizii în cunoștință de cauză cu privire la necesitatea, utilitatea și impactul pe care îl poate avea includerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar.

4.1.3. Posibile avantaje ale introducerii unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar

Dacă ne raportăm exclusiv la repere cantitative și calitative care să evidențieze strict nivelul de competență lingvistică a unei limbi străine, atunci ne limităm la o perspectivă îngustă, care omite multiplele beneficii, mai ales de ordin cognitiv și social, pe care studiul unei limbi străine de timpuriu le presupune. Date fiind realitățile lumii contemporane, orientate cu precădere spre echiparea elevilor cu acele competențe care să-i ajute să facă față unei diversități culturale și sociale omni-prezente și care să ofere suport învățării pe tot parcursul vieții, includerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar este ușor de justificat. În subcapitolele anterioare au fost descrise sumar posibilele avantaje ale învățării unei limbi străine de timpuriu și, prin urmare este necesară o prezentare mai detaliată în cele ce urmează.

Stern (1991) este de părere că introducerea unei limbi străine în ciclul primar poate fi sprijinită pornind de la argumentări de ordin educațional, politic și cultural, chiar dacă din punct de vedere psihologic se poate considera că nu este optimă. Pentru o mai bună orientare a celor responsabili cu decizia de a introduce o limbă străină în procesul educațional formal, Stern propune respectarea a trei criterii: (1) estimarea unei perioade de timp necesare pentru a atinge nivelul de competență lingvistică dorit pentru toți elevii la finele unui ciclu școlar; (2) atribuirea unei valori educaționale învățării limbilor străine într-un anumit ciclu curricular; (3) alocarea resurselor umane și materiale necesare pentru a dezvolta și menține un program pentru limbi străine sănătos și de succes (Stern, 1991, p. 574). Astfel, Stern subliniază importanța unei perspective multidimensionale, care să permită realizarea finalităților descrise de curriculumul pentru limbi străine, proiectat având în vedere toate ciclurile curriculare care includ studiul limbilor străine. Pe de altă parte, Shrum și Glisan (2000, p. 77) pledează în favoarea includerii limbilor străine în curriculumul pentru ciclul primar, atrăgând atenția asupra contribuției acestora la dezvoltarea cognitivă, la îmbunătățirea performanțelor școlare generale și a atitudinii față de „ceilalți”, deși lipsesc dovezile empirice⁷¹ care să susțină cu mai multă forță acest punct de vedere.

⁷¹ Shrum și Glisan (2000, p. 77) menționează că cele mai multe studii realizate pentru evidențierea acestor aspecte au avut ca subiecți elevi incluși în programe de imersiune.

Perspectiva pe care Sharpe și Driscoll (2000, pp. 69–83) o propun pentru creionarea avantajelor includerii limbilor străine în învățământul primar este extrem de realistă. Fără a neglija posibilele viitoare beneficii în termeni de competențe lingvistice acumulate de cei expuși de timpuriu la studiul unei limbi străine în mediul școlar formal, Sharpe și Driscoll sugerează că argumentele care se află la baza includerii unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar sunt mai degrabă de ordin educațional, vizând în special dezvoltarea personală generală a elevilor. Astfel, cei doi autori descriu detaliat posibilele beneficii (Sharpe și Driscoll, 2000, pp. 77–79) pe care includerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar le poate avea din acest punct de vedere:

- (1) dezvoltarea interesului și a capacității de înțelegere a copiilor pentru alte culturi, și aprecierea modului de viață din alte țări, precum și dezvoltarea unei conștiințe interculturale;
- (2) dezvoltarea unei conștiințe lingvistice;
- (3) dezvoltarea unor atitudini sociale și a gradului de motivare pentru învățarea limbilor străine.

Acestea sunt argumentele care ar trebui să constituie fundamentul pentru includerea limbilor străine în curriculumul pentru învățământul primar, fără a pierde din vedere faptul că aspectele metodologice au nevoie de o abordare specifică acestui ciclu de învățământ.

Ca o posibilă continuare a acestei direcții, Sharpe (2001, pp. 19–41) realizează o analiză critică a scopurilor și obiectivelor predării unei limbi străine în învățământul primar, considerând că, la o atentă examinare a motivelor care au condus la includerea limbilor străine în planurile cadru ale diverselor sisteme de învățământ în ultima sută de ani, pot fi identificate două curențe ce derivă din cele două perspective ideologice diferite asupra educației: idealismul și utilitarismul. În prezent, după părerea lui Sharpe, predarea limbilor străine se află într-o perioadă influențată de principii utilitariste, dictate de nevoile actuale ale populației: mobilitate socială și geografică crescută și noi oportunități de comunicare rapidă. Includerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar este astfel justificată, existând potențiale avantaje atât pentru societate, cât și pentru individ (Sharpe, 2001, p. 23).

Într-un studiu realizat la cererea Diviziei de Politici Lingvistice a Consiliului Europei în 2001, Johnstone face o riguroasă trecere în revistă a cercetărilor din domeniu și prezintă sintetic avantajele pe care le-ar putea avea elevii care încep de timpuriu studiul unei limbi străine:

- este posibil să le fie mai ușor să dobândească competențe fonologice superioare (pronunție și intonație);
- este posibil să aibă o atitudine pozitivă cu privire la limba străină⁷², în comparație cu cei care încep mai târziu și, prin urmare, pot fi capabili să „absoarbă” limba și să nu dezvolte mecanisme de blocare;
- este posibil să aibă mai mult timp disponibil, în general (dacă facem o comparație între cei care încep la 5 ani și cei care încep la 10 ani, după câte un an de studiu, atunci există toate probabilitățile ca grupul celor de 10 ani să se afle înainte; însă, dacă realizăm comparația când ambele grupuri au 14 ani, atunci cei care încep de timpuriu au șansa de a fi în frunte datorită timpului general de expunere diferit);
- un start timpuriu asigură realizarea unor legături productive între limba maternă și celelalte limbi străine studiate, legături care ar putea fi benefice dezvoltării lingvistice a copilului și îmbunătățirii deprinderilor de citit și scris în general;

⁷² *language anxious* în limba engleză

- se poate desfășura o gamă largă de procese de achiziție (de exemplu procesele în mare parte intuitive de la o vârstă fragedă pot fi completate ulterior de procese mai analitice – acest lucru permite ca limba străină să fie mai profund înglobată la nivel fiecărui individ);
- poate exercita o influență pozitivă asupra dezvoltării educaționale generale a copiilor (de exemplu cognitiv, emoțional, cultural) și asupra formării identității multilingvistice și inter-culturale (Johnstone, 2001, p. 12).

De asemenea, date fiind noile circumstanțe europene, Johnstone este de părere că învățarea timpurie a limbilor străine îi poate ajuta pe copii să înțeleagă și să participe în cadrul acestei societăți căreia îi aparțin, aflată în plin proces de transformare. Introducerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar poate facilita includerea ulterioară a altor limbi străine în curriculumul pentru învățământul obligatoriu, creând condițiile pentru realizarea unei societăți europene multilingve. În acest mod, copiii sunt stimulați și li se oferă oportunități reale de experimentare, explorare, reflectare, informare și dezbateri a aspectelor legate de limbă și cetățenie, în cadrul unui proces formativ specific educației primare (Johnstone, 2001, pp. 15–16). Chiar dacă toate aceste avantaje pot reprezenta posibile argumente pentru includerea limbilor străine în curriculumul pentru învățământul primar, Johnstone este realist și nu omite să precizeze că există o serie de factori care pot influența pozitiv sau nu procesul de predare-învățare a unei limbi străine. Astfel, toate avantajele enumerate pot deveni realitate (Johnstone, 2001, p. 19) dacă:

- (1) metodologia utilizată este adecvată învățământului primar și se alocă suficient timp săptămânal;
- (2) planificarea se face pe termen lung și vizează dezvoltarea durabilă;
- (3) cadrele didactice sunt pregătite corespunzător, mai ales în ceea ce privește accentul și intonația;
- (4) există programe de formare continuă;
- (5) există o strategie explicită pentru un curriculum integrat.

Prin urmare, există multiple avantaje ale includerii unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar, autorii selectați pentru această scurtă trecere în revistă insistând în special asupra celor care favorizează aspecte ale dezvoltării personale a individului. Prin studiul unei limbi străine, elevii din învățământul primar își largesc orizontul educațional, acumulând cunoștințe, abilități și atitudini care le vor fi de folos nu numai pentru aprofundarea ulterioară a limbii străine studiate, dar și pentru abordarea unei noi limbi străine, precum și pentru înțelegerea diversității culturale și lingvistice. Aceste posibile avantaje pot fi asociate, de fapt, oricărui individ care învață o limbă străină, indiferent de vârstă.

4.2. Influența teoriilor învățării asupra predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial

Începând cu a doua jumătate a secolului XX, teoriile ce au avut drept scop identificarea proceselor prin care se realizează învățarea, precum și a factorilor interni și externi ce influențează aceste procese, au marcat metodologia predării limbilor străine. Multe dintre metodele și abordările utilizate în predarea limbilor străine au apărut ca urmare a influenței exercitate de teoriile învățării și, de aceea, considerăm necesară o scurtă trecere în revistă a acestor teorii pentru a putea reliefa contribuția lor la predarea limbii engleze în învățământul primar și gimnazial.

4.2.1. Behaviorismul

Școala pozitivistă, prin intermediul curentului behaviorist, al cărui reprezentant marcant a fost B. F. Skinner, a exercitat o deosebită influență asupra predării limbilor străine. Astfel, în strânsă legătură cu principiile lingvisticii structuraliste, care dominau peisajul studiilor despre limbă în general, în acea perioadă, behaviorismul a condus la dezvoltarea unei noi metode de predare a limbilor străine, denumită *situatională* în spațiul european anglo-saxon, respectiv *audiolinguală* în spațiul nord american (White, 1988, pp. 13–14). Aplicând principiile behavioriste, această metodă pornea de la premiza conform căreia învățarea unei limbi străine înseamnă dobândirea unui set de automatisme verbale, activitățile utilizate în atingerea acestui scop fiind repetiția în cor a structurilor predate, memorizarea dialogurilor și exerciții de substituție⁷³ (Stern, 1983; Brown, 1994; Williams și Burden, 1997; Larsen-Freeman 2000; Cameron, 2001; Richards și Rogers, 2001). În prezent, chiar dacă sugestiile metodologice privind predarea limbii engleze, atât copiilor, cât și adulților, nu încurajează în mod explicit utilizarea acestor tipuri de activități, cercetări și studii recente au evidențiat utilitatea învățării unor structuri fixe⁷⁴ (Cameron, 2001, pp. 49–50; Pinter, 2006, p. 56; Ellis, Simpson-Vlach și Maynard, 2008, p. 392). Astfel, se pare că aceste structuri *prefabricate*, dobândite conștient sau inconștient, ajută începătorii să treacă de la faza de receptare la cea de producție și, chiar dacă uneori nu se potrivesc în întregime în contextul dat, aceste structuri facilitează exprimarea, prin eliminarea pauzelor lungi din conversație.

Ulterior, ca rezultat al noilor orientări din cadrul psihologiei și al lingvisticii, metodei situaționale/audiolinguale i-au fost aduse numeroase critici. Astfel, specialiștii au evidențiat rolul pasiv al celor care învață o limbă străină, remarcând că nu există nicio preocupare pentru procesele care se află la baza interacțiunii și a negocierii înțelesului. Studiarea proceselor cognitive ce caracterizează învățarea unei limbi străine nu constituiau obiectul metodei audiolinguale, așadar, activitățile propuse puteau fi desfășurate, chiar dacă elevii aveau dificultăți de înțelegere (Williams și Burden, 1997, pp. 10–11).

4.2.2. Constructivismul

Psihologia cognitivă și, mai ales, mișcarea constructivistă, au contribuit la schimbarea de perspectivă atât de necesară în peisajul predării limbilor străine, chiar dacă nu au condus la dezvoltarea unei metode de predare exclusiv bazată pe principii cognitive (Stern, 1983, p. 469). Implicațiile teoriilor lui Piaget și Bruner nu pot fi trecute cu vederea, mai ales atunci când încercăm să descoperim care sunt particularitățile copiilor, mai mici sau mai mari, care învață limba engleză. Astfel, în ciuda criticilor aduse teoriei lui Piaget (rigiditatea etapelor propuse, utilizarea unui limbaj și context neadecvate în investigarea copiilor), datorită ideilor sale, profesorii sunt sensibili și deschiși la nevoile și interesele diverselor grupe de vârstă, monitorizându-i permanent pentru a surprinde și a se adapta la orice schimbare (Cameron, 2001, p. 4; Pinter, 2006, p. 10). Lui Bruner i se atribuie elaborarea conceptului de *eșafodaj*, instrument esențial în arsenalul metodologic al oricărui profesor,

⁷³ *substitution drill* (engl.) = o tehnică utilizată pentru a exersa o structură nouă (mai întâi profesorul propune o structură și elevii o repetă; apoi elevii trebuie să înlocuiască unul sau mai multe cuvinte, respectând indiciile oferite de profesor).

⁷⁴ În limba engleză *formulaic language*

nu numai a celui de limba engleză. Prin intermediul eșafodajului, copilul câștigă încredere în sine și poate prelua controlul sarcinii sau a unei părți din sarcină imediat ce își dorește acest lucru și este capabil să o facă (Pinter, 2006, p. 12). Mai mult, în viziunea lui Bruner, „bazele oricărei discipline pot fi predate oricui la orice vârstă într-o anumită formă” (Bruner 1960, p. 12, apud Williams și Burden, 1997, p. 25), iar acest principiu a condus la organizarea în spirală a curriculumului, atât de utilizată în predarea limbilor străine. Toate aceste propuneri cognitiv-constructiviste au fost integrate în metodologia predării limbii engleze, iar abordarea comunicativă, care domină acest domeniu în prezent, le folosește cu succes în combinație cu alte strategii și tehnici de predare (Richards și Rodgers 2001, p. 162).

4.2.3. Umanismul

Continuând, din perspectiva cronologică, evidențierea influențelor teoriilor învățării asupra predării limbii străine, asistăm în perioada anilor 1970 la încercarea de a transfera principiile școlii umaniste⁷⁵ în domeniul predării limbilor străine (Richards și Rodgers, 2001, p. 71). Astfel, spre deosebire de metoda situațională/audiolinguală, metodele propuse (metoda răspunsului fizic total, metoda tăcută, metoda învățării prin consiliere, metoda sugestiei⁷⁶) nu pot fi asociate cu o teorie lingvistică sau cu cercetări din domeniul lingvisticii aplicate, ci se bazează pe teoriile umaniste ale învățării, care scot în evidență importanța lumii interioare a celui care se află în proces de învățare și care pun în prim plan gândurile, sentimentele și emoțiile individului, considerându-le esențiale pentru dezvoltarea sa ulterioară (Williams și Burden, 1997, pp. 37–38). Astfel, prin încurajarea cunoașterii sinelui, prin dezvoltarea identității personale, prin încurajarea stimei de sine, prin implicarea sentimentelor și a emoțiilor, prin minimizarea criticilor, prin încurajarea creativității, prin dezvoltarea unei cunoașteri a procesului de învățare, prin încurajarea autoevaluării, se creionează o nouă perspectivă a învățării unei limbi străine.

Chiar dacă metoda răspunsului fizic total, metoda tăcută, metoda învățării prin consiliere și metoda sugestiei nu au avut numeroși adepți în rândul profesorilor din lumea întreagă, rămânând oarecum circumscrise spațiului nord-american (Stern, 1983, p. 110), ele au atras atenția asupra unor aspecte importante ale procesului de predare-învățare (Richards și Rodgers, 2001, p. 72), iar acestea, împreună cu alte abordări și metode, pot fi aplicate cu succes în predarea limbii engleze elevilor din învățământul primar și gimnaziu pentru dobândirea competențelor generale și specifice.

4.2.4. Socioconstructivismul

Pe lângă implicarea cognitivă a individului în procesul de învățare și dimensiunile umaniste ale învățării, specialiștii au atras atenția asupra laturii sociale a învățării. Mediul social, contextul cultural, colegii, profesorii și părinții reprezintă posibile surse de învățare și dezvoltare pentru copii, iar constructivismul social valorizează în special aceste aspecte ale învățării. Lev Vîgoțski este inițiatorul acestei perspective asupra învățării, precum și creatorul conceptului de *zonă de dezvoltare proximală*, care este utilizat pentru a indica aria dintre nivelul de dezvoltare actual al copilului și

⁷⁵ Principalii reprezentanți ai școlii umaniste sunt: Erik Erikson, Carl Rogers, Abraham Maslow (Williams și Burden, 1997, pp. 30–36)

⁷⁶ În limba engleză: *Total Physical Response, Silent Way, Counseling Learning, Suggestopedia*.

nivelul de dezvoltare potențial care poate fi atins cu ajutorul adulților sau a altor persoane mai experimentate (Williams și Burden, 1997, p. 40; Cameron, 2001, p. 6; Pinter, 2006, p. 11). Adulții pot face lumea înconjurătoare mai accesibilă pentru copii, deoarece, asumându-și rolul de mediatori, selectează și modelează experiențele de învățare astfel încât să promoveze și să maximizeze învățarea. Astfel, Cameron (2001, p. 8) este de părere că multe dintre ideile lui Vîgoțski ne pot ajuta să construim un cadru teoretic util predării limbilor străine pentru copii: pornind de la abilitățile și cunoștințele existente, se poate anticipa etapa de învățare următoare, iar copilului i se poate oferi suportul necesar pentru a ajunge la nivelul următor. Mai mult, Cameron sugerează că atât planificarea lecțiilor, cât și asistența oferită de către profesori elevilor pas cu pas pot constitui aplicații ale teoriei constructivismului social în predarea limbii engleze școlarilor mici și mijlocii. Cât despre apariția unei abordări a predării limbilor străine bazate pe principiile social-constructiviste, se poate afirma că *învățarea prin cooperare*, circumscrisă curentului comunicativ, este într-o oarecare măsură tributară acestor principii, promovând un tip de învățare care depinde de schimbul de informații realizat între elevii organizați în grupuri de către profesor iar, în cadrul grupului, fiecare elev este responsabil pentru ceea ce învață și este motivat să-i facă pe ceilalți să-și dorească să învețe mai mult (Richards și Rodgers, 2001, pp. 192–203; Larsen Freeman, 2001, pp. 164–169).

4.2.5. Teoria Inteligențelor Multiple

Potrivit lui Richards și Rodgers (2001, p. 115), *Teoria Inteligențelor Multiple*, propusă de Howard Gardner, a însemnat pentru predarea limbilor străine o continuare a unei mișcări începută în anii 1970, orientând activitatea de instruire către individ și nevoile sale speciale, care pot fi cel mai bine satisfăcute prin individualizarea activității de predare, învățarea autonomă și includerea strategiilor de învățare în activitatea de predare. Dată fiind varietatea stilurilor de învățare, asociate diverselor tipuri de personalități identificate de psihologi, Pinter (2006, p. 13–14) consideră că *Teoria Inteligențelor Multiple* contribuie la întregirea perspectivei asupra factorilor individuali care influențează procesul de învățare. Așadar, prin identificarea tipurilor de inteligență specifice fiecărui individ, profesorul poate estima punctele tari și slabe ale elevilor și poate încerca să propună activități diverse care să se potrivească fiecărui tip de inteligență, iar astfel elevii să aibă acces la oportunități de învățare potrivite care să-i ajute să dobândească cunoștințe și abilități asemănătoare/uniformizate. Din perspectiva învățării limbii engleze de către școlarii mici și mijlocii, *Teoria Inteligențelor Multiple* oferă numeroase posibilități, și există exemple ale integrării acestei abordări mai ales în programele școlare pentru limbi străine/ limba engleză în vigoare⁷⁷ și în materialele didactice utilizate în învățământul primar.

McKay (2006, pp. 28–45) ne propune două perspective asupra învățării unei limbi străine de către copiii în primii 6 sau 7 ani de învățământ formal – o perspectivă socioculturală și o perspectivă cognitivă, fiind de părere că majoritatea teoreticienilor din domeniu acceptă coexistența celor două perspective atunci când se discută despre ingredientele învățării cu succes a unei limbi străine pe parcursul acestor cicluri școlare. Din perspectivă socioculturală, învățarea unei limbi este văzută în

⁷⁷ De exemplu Programa școlară pentru disciplina *Comunicare în Limba modernă I*, aprobată prin ordin al ministrului Nr. 3418/19.03.2013

primul rând ca proces social, și mai puțin ca proces individual, iar McKay acordă o atenție deosebită următoarelor aspecte: (1) a învăța cum să te faci înțeles; (2) dezvoltarea de noi identități; (3) învățarea discursului specific predării; (4) învățarea discursurilor specifice tuturor ariilor curriculare. Din perspectivă cognitivă, învățarea unei limbi străine de către copii presupune atât acumularea unor structuri prefabricate care sunt combinate pentru a construi un limbaj, cât și dobândirea unor cunoștințe implicite și explicite privind regulile lingvistice. Mai mult, o serie de factori cognitivi (emoțiile, atenția și motivarea) influențează învățarea, iar abilitățile lingvistice pe care copiii le au în limba maternă nu trebuie în niciun caz trecute cu vederea. Așadar, suntem de părere că McKay ne propune o perspectivă care înglobează diversele aspecte ale învățării unei limbi străine/limbii engleze de către copiii între 6/7 și 14/15 ani, scoase în evidență de teoriile prezentate anterior. O astfel de viziune integratoare poate asigura succesul în învățarea unei limbi străine de către școlarii mici și mijlocii.

4.3. Particularitățile predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial

4.3.1. Caracterizare generală a predării limbilor străine în învățământul primar și gimnazial, cu referire specială la limba engleză

Din perspectiva adulților, utilitatea competențelor într-o limbă străină nu poate fi pusă sub semnul întrebării. Pentru elevii din învățământul primar și gimnazial însă, viața de adult este încă un concept neclar, insuficient dezvoltat. Așadar, nu se poate justifica sau aborda predarea limbilor străine în învățământul primar și gimnazial doar din perspectiva utilității ei viitoare, ci trebuie să ne raportăm la nevoile școlarilor mici și mijlocii și la semnificația pe care aceștia o atribuie studierii unei limbi străine – experiență valoroasă care le permite accesul către o lume a sunetelor, a senzațiilor pozitive, a descoperirilor, stimulând formarea unor deprinderi care depășesc granițele educației monolingve și monoculturale (Tost-Planet, 1997, p. 20; Komorowska, 1997, p. 49).

Așa cum am menționat anterior, din perspectivă modernă, învățarea unei limbi străine vizează în primul necesitățile de comunicare ale indivizilor în contextul realității lor imediate. Din acest punct de vedere, nu este complet deplasat să afirmăm că, în general, există puține situații reale în care elevii din ciclul primar sau gimnazial ar putea utiliza limba engleză (în calitate de turiști, folosirea computerului etc.) și că trebuie să avem în vedere mai degrabă acele activități și acel conținut care este potrivit cu vârsta și experiența socio-culturală a elevului și să le folosim ca pe o posibilă bază pentru obiectivele de mai târziu (Cameron, 2001, p. 30).

Bineînțeles, această focalizare asupra nevoilor reale și imediate ale elevului care învață o limbă străină nu înseamnă că principiul continuității de-a lungul ciclurilor școlare este exclus, ci, dimpotrivă, este adus în prim plan. Anumite obiective stabilite pentru învățarea unei limbi străine nu pot fi urmărite decât pe perioade lungi de timp, iar acest lucru este evident mai ales din structurarea concentrică a conținutului programelor școlare pentru limbi străine. Prin începerea studiului unei limbi străine în ciclul primar, se subînțelege continuarea acestui studiu în ciclul următor, dar, protruivt unor studii din domeniu, această trecere nu este întotdeauna planificată și pregătită (Komorowska 1997; Cameron, 2001; Alexiou și Mattheoudakis, 2009; Jones, 2009). Astfel, tranziția de la predarea limbii engleze în ciclul primar la predarea limbii engleze în învățământul gimnazial poate fi un

process dificil, mai ales dacă nu există o armonizare a obiectivelor/competențelor vizate și a conținutului⁷⁸ din documentele curriculare. Mai mult, acest proces poate fi afectat și de lipsa cooperării între profesorii de limba engleză care predau în învățământul primar și cei care predau în învățământul gimnazial; necunoașterea, de către profesorul de limba engleză, a caracteristicilor învățământului primar; desconsiderarea, de către profesorul de limba engleză din ciclul gimnazial, a cunoștințelor și abilităților în limba engleză deprinse de elevi în ciclul primar.

Elevii din ciclul primar și gimnazial se află într-o stare de permanentă dezvoltare cognitivă, socială, emoțională și fizică și, deși, inițial, au o experiență limitată a lumii în care trăiesc, aceasta se extinde continuu. De asemenea, la începutul ciclului primar, elevii se află în plin proces de deprindere a scrisului și cititului în limba maternă, iar transferarea acestor abilități către limba străină poate fi un proces mai dificil, în funcție de diferențele care există între cele două limbi. Mai mult, în ceea ce privește gradul de vulnerabilitate, în comparație cu adulții sau chiar elevii de liceu, școlarii mici și mijlocii necesită o atenție sporită, fiind extrem de sensibili atât la aprecierile pozitive, cât și la cele negative, iar stima de sine este puternic influențată de experiențele de la școală.

În literatura de specialitate există diferite periodizări a psihologiei vârstelor, precum și descrieri detaliate ale aspectelor ce caracterizează fiecare etapă de dezvoltare (Verza, 1993; Cosmovici și Iacob, 1999; Albu, 2002). Verza (1993) subliniază importanța cunoașterii stadiilor dezvoltării psihice de către toți cei implicați în procesul instructiv-educativ:

În analiza vârstelor umane (...) adesea s-a pierdut din atenție că atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ, copilul se diferențiază net de adult. Din studiul adultului se ajunge cu dificultăți și chiar eronat la cunoașterea copilului. Dar terenul se dovedește fecund atunci când se pleacă de la studiul copilului pentru a se ajunge la competența adultă. Pentru educație, în genere, și pentru instrucție, în special, acest aspect are o importanță deosebită (Verza E. , 1993, p. 17).

Având în vedere scopul acestei lucrări, este necesară, în continuare, o sinteză a principalelor caracteristici psihologice a elevilor care aparțin celor două cicluri școlare vizate (Tabel 13):

Tabel 13. Caracteristici ale vârstei școlare mici și ale vârstei școlare mijlocii
(Verza, 1993, pp. 68–102; Albu, 2002, pp. 133–140)

VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ (6/7–10/11 ani)	VÂRSTA ȘCOLARĂ MIJLOCIE (10/11–14/15 ani)
• se dezvoltă caracteristici importante și se realizează progrese în activitatea psihică datorită conștientizării ca atare a procesului învățării → învățarea devine tipul fundamental de activitate și are loc un proces gradat de achiziții de cunoștințe prevăzute în programele școlii; • se dezvoltă noi tipuri de relații ce au la bază faptul că școala ca instituție socială include, în clasele sale, colective egale ca vârstă, care parcurg programa de instruire cu un pronunțat spirit competitiv, iar relațiile grupale sunt supuse acelorași reguli și regulamente; • apar preferințele pentru biografii, legende, lecțiile de aritmetică, film, TV și citire, precum și un interes viu pentru colecționare;	• elevul este solicitat să se adapteze mai intens la stilul diferit al profesorilor pe materii și la cerințe ce presupun înțelegerea și elaborarea de comportamente variate → învățarea și instruirea teoretică și practică rămâne activitatea fundamentală a elevului; • se remarcă la școlarul mijlociu interese și aptitudini tot mai bine conturate, bazate pe învățarea specială diferențiată și pe autoînvățare; • structurarea personalității nu este lineară, ea se dimensionează relativ seismic și dramatic datorită contradicțiilor dintre (1) comportamentele impregnate de atitudini copilărești, cerințele de protecție, anxietate (specifică vârstelor mici în fața situației mai deosebite) și (2) atitudini și conduite achiziționate sub impulsul cerințelor interne de autonomie sau impuse de societate;

⁷⁸ Cameron (2001, p. 245) „multe manuale pentru învățământul gimnazial conțin subiecte cu care elevii sunt deja foarte familiarizați încă din ciclul primar.”

VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ (6/7–10/11 ani)	VÂRSTA ȘCOLARĂ MIJLOCIE (10/11–14/15 ani)
• chiar dacă jocul își pierde din importanță, acesta este încă activ, mai cu seamă pe linia respectării regulilor jocului în colectiv → regula devine fenomen central și se organizează conduita în colectiv a copilului, prin aceasta dezvoltându-se spiritul de echipă și conștientizându-se ideea de cinste și de obligativitate; • treptat, crește dorința de a cunoaște mai mult, de a fi ordonat și de a realiza produse (lucrări scrise, desene etc.) de performanță; • capacitățile senzoriale perceptive, ca instrumente ale cogniției, sunt antrenate și exercitate sub influența școlii; • în procesul învățării, copilul operează frecvent cu scheme și imagini ce facilitează manipularea de informații în care un loc important îl joacă reprezentările → pe baza acestora se dezvoltă simbolurile și conceptele; • la început copiii utilizează forme de învățare simple bazate pe solicitările memoriei → sunt mai active formele legate de impresionabilitate și atractivitate (culoare, imagine); • prin activități repetitive, învățarea și memorarea se ajustează la scheme bazate pe înțelegerea și organizarea lecției → formarea de numeroase abilități cognitive, care sunt influențate pozitiv sau negativ de nivelul mediului de cultură în care trăiește elevul; • la început, copilul învață sub influența adulților pentru a le face pe plac și a răspunde statutului de școlar → ulterior, învățarea este impulsionată și de elemente de rezonanță din relaționarea copilului cu colegii, percepute ca ambiție, cooperare și competiție; • eșecurile și succesele repetate pot determina adevărate cotituri pentru învățare → comunicarea rezultatelor devine factor de progress, iar împiedicarea cunoașterii acestora stopează performanțele.	• preferința pentru unele obiecte de învățământ se accentuează → este posibilă achiziția de cunoștințe direcționate din care se conturează și o anumită orientare școlară și profesională; • învățarea capătă un caracter tot mai organizat cu mare încărcătură emoțională, dar și psiho-culturală; • elevul devine tot mai motivat pentru dobândirea unui statut intelectual și moral pe baza căruia conștientizează locul aparte ce îi revine în cadrul colectivului și în determinarea de atitudini diferențiate ale adulților (părinților, profesorilor) față de el → creșterea aspirației spre originalitate și creativitate, pentru depășirea condiției de mediocritate și anonim; • activitatea intelectuală complexă se realizează sub semnul dezvoltării structurii logico-formale și al extinderii volumului de concepte utilizate → se crează obișnuința de a utiliza frecvent scheme, imagini, simboluri și concepte din care transpar înțelegeri de situații complicate și strategii de exprimare; • crește interesul elevilor pentru creația literară, muzicală și de pictură, precum și pentru consumurile culturale pe această direcție → astfel de activități sunt modalități de diferențiere, de identitate și de originalitate; • copiii pot fi mai doritori să își impresioneze colegii decât să-l asculte sau să-l mulțumească pe profesor (spre sfârșitul acestei vârste, elevii sunt preocupați foarte mult de ceea ce gândesc ceilalți despre ei) → este recomandabilă încurajarea copilului pentru formularea unor reguli noi, raționale, ale cooperării, care să-i încurajeze dezvoltarea și care să-l ajute să treacă de la gândirea morală convențională la cea postconvențională + se recomandă profesorului un fin spirit de observație, centrat pe relațiile interpersonale desfășurate în clasă; • începe să se precizeze cu mai mare claritate diferența dintre stilurile cognitive (impulsiv vs. reflexiv; analitic vs. sintetic) → este recomandabil ca profesorii să formuleze subiecte, întrebări, probleme variate pentru a putea înțelege modul în care elevii reacționează la aceeași sarcină de învățare.

Strategiile de învățare ale elevilor din ciclul primar sunt, într-o oarecare măsură, diferite față de cele ale elevilor din ciclul gimnazial, așadar este nevoie de un alt tip de instruire, adaptată nevoilor și nivelului de dezvoltare a acestor elevi. Mai mult, având în vedere și eterogenitatea claselor de elevi, este necesar ca profesorul să găsească acele resurse pedagogice pentru a atinge aceleași obiective, cu toți elevii, prin căi diferite (Vrăsmaș, 2007, p. 133). Așadar, se impune cunoașterea de către profesori a diferențelor în plan psihologic atât între grupele de vârstă, cât și între elevii de aceeași vârstă, pentru a putea individualiza și personaliza actul didactic.

Dihotomia informal – holistic – inductiv vs. formal – conștient – deductiv poate fi folosită pentru a descrie strategiile generale de învățare ale celor două categorii de elevi vizate în lucrarea noastră, iar în ceea ce privește învățarea unei limbi străine se păstrează aceeași distincție. În învățământul primar, predarea limbilor străine este multisenzorială, punându-se accentul pe receptarea și

producerea mesajelor orale folosind activități specifice vârstei (jocuri, cântece, povești), iar în învățământul gimnazial se trece la o abordare formală, caracterizată de un ritm mai alert al predării, uneori focalizată pe descrierea explicită a regulilor gramaticale și pe efectuarea unor teme consistente, ca volum și grad de dificultate (Lipóczi, 2011; Alexiou și Mattheoudakis 2009).

Pinter (2006, p. 2) ne propune următoarea descriere pentru elevii din școala primară, respectiv gimnazială, care studiază o limbă străină (sintetizate în Tabelul 14), sugerând că se poate porni de la aceste trăsături principale pentru a avea un posibil punct de referință:

Tabel 14. Caracteristicile școlarii mici și mijlocii (adaptare după Pinter, 2006, p. 2)

ȘCOLARII MICI	ȘCOLARII MIJLOCII
• sunt la începutul școlarității; • în general au o abordare holistică a limbii, ceea ce presupune că pot înțelege mesaje, dar nu le pot analiza; • nu sunt pe deplin conștienți de faptul că se află în proces de învățare a unei alte limbi decât cea maternă; • au deprinderi limitate de scris și citit în limba maternă; • în general sunt mai preocupați de ei înșiși decât de ceilalți; • au cunoștințe limitate despre lumea înconjurătoare; • sunt încântați de orice activitate care presupune imaginația și mișcarea.	• sunt obișnuiți cu activitățile școlare și cu regulile specifice; • sunt din ce în ce mai interesați de abordările analitice, ceea ce înseamnă că pot începe să privească limba ca pe un sistem abstract, guvernat de reguli; • sunt din ce în ce mai conștienți de faptul că se află în proces de învățare a unei alte limbi decât cea maternă; • deprinderile de scris și citit sunt bine dezvoltate; • sunt din ce în ce mai conștienți de existența celorlalți și a punctelor lor de vedere; • încep să fie interesați de chestiuni reale de viață și sunt din ce în ce mai independenți.

Cu toate acestea, coordonatele predării se pot schimba, sub influența unor factori precum prevederi curriculare, număr de elevi dintr-o clasă, aptitudini, motivație, timp alocat etc., iar profesorul de limbi străine este nevoit să reinterpreteze nevoile elevilor pentru a găsi abordarea potrivită fiecărei situații.

Elevii din ciclul gimnazial se află la granița dintre copilărie și adolescență, și, așa cum am precizat anterior, chiar dacă uneori sunt incluși în categoria de *young learners*, aceștia nu sunt nici copii și nici adolescenți propriu-ziși. De aceea suntem de părere că, în ceea ce privește predarea limbilor străine, strategiile folosite de profesori în învățământul gimnazial trebuie să reprezinte, la debutul acestui ciclu școlar, o continuare a celor utilizate în ciclul primar, iar, ulterior, să se îndrepte către necesitățile acestei etape. Deoarece școlarii mijlocii se află abia la începutul etapei operațiilor formale, este logic să presupunem că încă nu posedă o gândire abstractă care să le dea posibilitatea să beneficieze de modalități de predare a limbilor străine specifice adulților și că este nevoie de o perioadă de tranziție care să le permită adaptarea la noile cerințe. Mai mult, treptat, motivația elevilor de gimnaziu față de învățarea unei limbi străine crește prin crearea unei legături puternice între obiectivele de învățare a limbii respective și preocupările acestora din viața reală (Shrum și Glisan, 2000, p. 102).

Un alt punct de vedere util pentru diferențierea celor două grupe de vârstă este cel propus de Halliwell (1992, p. 10): în ceea ce privește programele de limbi străine, există două tipuri de obiective, cele de conținut și cele atitudinale, iar pe măsură ce elevii înaintază în sistemul de învățământ formal, ponderea acestora este diferită. Halliwell sugerează că, la modul general, în învățământul primar predomină obiectivele atitudinale, și că, treptat, începând cu învățământul secundar inferior, prioritățile încep să se orienteze către conținut, având în vedere presiunea pusă, în unele situații, de evaluările

naționale ce urmează să aibă loc la sfârșitul acestui ciclu sau de dorința (părinților, de cele mai multe ori) de a obține un certificat internațional de recunoaștere a competenței în limba străină studiată. Astfel, la nivelul ciclului primar este important să dezvoltăm o atitudine pozitivă față de limbi străine, în general, și față de învățarea unei anumite limbi străine, în mod special, să încercăm să clădim încrederea elevilor și să-i facem dornici să-și asume riscul în abordarea diverselor activități propuse, deoarece învățarea unei limbi străine are ca finalitate comunicarea reală, transmiterea și receptarea de mesaje cu un scop bine definit (Halliwell, 1992, p. 11). Raportându-ne la predarea și învățarea limbii engleze, în mod ideal, în școala primară se asigură în primul rând o pregătire lingvistică, psihologică și culturală, care va reprezenta o bază solidă pentru continuarea învățării limbii engleze în gimnaziu (vezi Tabel 15).

Tabel 15. Sinteza a obiectivelor generale de învățare a limbii engleze pentru școlarii mici și mijlocii
(adaptare după Shrum și Glisan, 2000, pp. 75–118)

Obiectivele învățării limbii engleze în învățământul primar	Obiectivele învățării limbii engleze în învățământul gimnazial
- dezvoltarea interesului pentru studiul limbilor străine (aprecierea valorii de a comunica într-o limbă străină); - învățarea cuvintelor și expresiilor de bază din limba engleză; - dezvoltarea abilităților de receptare și producere a mesajelor orale și scrise; - dezvoltarea unei conștiințe interculturale; - dezvoltarea unei conștiințe lingvistice.	- continuarea dezvoltării abilităților de receptare și producere a mesajelor orale și scrise în limba engleză pentru a atinge un nivel superior; - dezvoltarea capacității de înțelegere a culturilor în care se vorbește limba engleză (dezvoltarea abilităților lingvistice și comportamentale necesare unor situații autentice de comunicare într-un context specific); - asigurarea continuității obiectivelor cu nivelul școlar următor (liceul).

Pe de altă parte, atât documentele școlare care reglementează predarea limbii engleze, cât și literatura dedicată predării limbii engleze vizează, de cele mai multe ori, cu precădere, cele patru abilități principale: de receptare și de producere a mesajelor orale și scrise. Considerente de ordin istoric și metodologic justifică acest tip de organizare a discursului predării limbii engleze, iar în literatura de specialitate există două posibile abordări a acestei probleme: (1) separarea celor patru abilități și (2) integrarea celor 4 abilități.

Argumentele în favoarea separării celor patru abilități se regăsesc în principiile lingvisticii structuraliste, care au condus la apariția metodei audiolinguale în context nord-american, cât și în tradiția utilitaristă a școlii britanice (Hinkel, 2010, pp. 111–112). Scopul principal al acestui curent este imitarea vorbitorului nativ, iar cercetările efectuate, precum și tipurile de evaluări propuse sunt caracterizate de separarea celor patru abilități și de ordonarea lor în următoarea succesiune: ascultare, vorbire, citire și scriere.

Treptat însă, având ca punct de plecare principiul analizei nevoilor și argumente cu privire la artificialitatea acestei separări⁷⁹, integrarea celor patru abilități și-a făcut loc în pedagogia limbilor străine. Abordarea comunicativă a reprezentat o inovație în predarea limbilor străine, schimbând perspectiva asupra modalității de predare a celor patru abilități, limba străină devenind mijloc de comunicare în clasă, și mai ales în afara ei.

⁷⁹ În realitate, sunt rare acele cazuri în care cele patru abilități sunt folosite separat (pentru exemplificări vezi Hinkel, 2010, pp. 114–115).

Contextul social (comunitatea lingvistică și culturală în care se vorbește limba străină în cauză) deține un rol principal în comunicare, determinând normele sociolingvistice care vor fi aplicate de către vorbitor (cel care învață limba străină). Din acest punct de vedere, competența lingvistică devine un concept complex, alcătuit din competență comunicativă, competență gramaticală și competență sociolingvistică (Canale și Swain, 1980, apud Hinkel, 2010, p. 114). Rezultatele cercetărilor empirice efectuate în perioada anilor 1970–1980 au demonstrat că, deși presupune un efort sporit la nivel cognitiv din partea celui care învață o limbă străină, exersarea simultană a celor patru abilități conduce la dobândirea unui grad superior de fluentă în exprimare și capacitate de înțelegere (Hinkel, 2010, p. 114).

Așadar, din perspectiva abordării comunicative a predării limbilor străine, un curriculum pentru limbi străine ar trebui să includă atât aspectele lingvistice necesare comunicării și utilizate în comunicare, cât și o organizare tematică a conținutului, prin alegerea unor unități de discurs reprezentative. Itemii de vocabular și structurile gramaticale nu mai reprezintă un punct de plecare adecvat pentru proiectarea unui curriculum de limbi străine modern, deoarece acum accentul se pune pe transferabilitatea abilităților.

Cu toate acestea, integrarea celor patru abilități în curriculum este adesea dificilă, iar literatura de specialitate evidențiază următoarele aspecte (Hinkel, 2010, pp. 117–118):

- integrarea celor patru abilități poate împiedica o predare mai concentrată și învățare intensivă, lucru care este posibil prin separarea abilităților într-un curriculum pentru limbi străine;
- integrarea celor patru abilități se poate lovi de conservatorismul profesorilor și al elevilor, care încearcă să păstreze tradițiile locale în predarea și învățarea limbilor străine;
- predarea și învățarea integrată a abilităților pun presiune atât pe profesor cât și pe elev → profesorul trebuie să fie bine pregătit, capabil de adaptare, să fie dispus să aloce mai mult timp și efort elaborării și selectării materialelor necesare, iar elevul trebuie să facă față cerințelor cognitive, metacognitive și afective pe care le presupune învățarea integrată a abilităților;
- abilitățile elevilor pot fi dezvoltate inegal → integrarea abilităților devine complicată atunci când materialele și strategiile trebuie să ia în calcul gradul variat de dezvoltare a abilităților;
- prin concentrarea asupra procesului instructiv-educativ, se neglijează produsul învățării.

Dintr-o perspectivă particulară, a statutului dobândit de limba engleză ca *lingua franca* și ca mijloc de diseminare a informației și cunoașterii la nivel global, integrarea abilităților și flexibilizarea actului instructiv educativ pot conduce la atingerea obiectivelor pragmatice în predarea limbii engleze ca limbă străină. Utilizarea creativă a modelelor curriculare, a materialelor și tehnicilor cu caracter comunicativ de către un profesor de limba engleză bine pregătit și informat crează condițiile necesare ca elevii să poată atinge cu succes obiectivele propuse.

4.3.1.1. Receptarea și producerea mesajelor orale

Asemănător cu învățarea limbii materne, învățarea limbii engleze presupune trecerea de la capacitatea de a înțelege parțial mesajele orale și scrise la capacitatea de a le înțelege în întregime. Astfel, studiul limbii engleze trebuie să înceapă cu activități centrate pe ascultare, iar, în etapa imediat următoare, să continue cu activități care să dezvolte abilitatea de a vorbi. Activitățile de receptare a mesajelor orale pot reprezenta o bază pentru exersarea abilităților de vorbire, cu condiția ca aceste activități să se potrivească vârstei, intereselor și competențelor elevilor, iar la început, este mare

nevoie de suport vizual, oferit prin gesturi, mișcare și imagini (Scott și Ytreberg, 1991, p. 21; Brewster, Ellis și Girard, 2002, pp. 98–100).

Receptarea mesajelor orale poate fi o activitate dificilă deoarece, spre deosebire de adulți, școlarii mici și mijlocii se află în plin proces de dezvoltare a strategiilor de învățare de tip inductiv și deductiv, și nu pot segmenta discursul oral, și nici nu pot face presupuneri pentru a înțelege mesajul respectiv (Pinter, 2006, p. 45). Astfel, profesorul trebuie să fie atent la tipul și lungimea textului de ascultat, la cât de familiarizați sunt elevii cu vocea persoanei pe care o ascultă, precum și la activitățile pe care trebuie să le facă înainte, în timpul și după ce are loc activitatea de ascultare, iar pe măsură ce strategiile de învățare de tip inductiv și deductiv se dezvoltă, dificultatea activităților de ascultare poate crește.

Pentru lecțiile de început, în manualele, metodicele și programele existente, se recomandă utilizarea acelor activități de ascultare care să necesite răspunsuri non-verbale, specifice metodei *răspunsului fizic total*⁸⁰ (învățarea este asigurată prin realizarea unor acțiuni). Gesturile profesorului, însoțite de materiale vizuale, oferă indicii cu privire la semnificația cuvintelor rostite de profesor, iar elevii sunt implicați prin îndeplinirea unei sarcini. Aceste activități sunt denumite generic *listen and do*⁸¹ și, de cele mai multe ori, mai ales pentru profesorii care predau la ciclul primar, reprezintă o oportunitate de a include în ora de limba engleză metoda *inteligențelor multiple*.

Ulterior, receptarea unui mesaj oral poate fi însoțită de activități care să presupună identificarea detaliilor, aranjarea informațiilor, completarea informațiilor lipsă etc. (Scott și Ytreberg, 1991, pp. 24–27). De asemenea, se recomandă ascultarea poveștilor, acestea făcând deja parte din universul copiilor prin intermediul limbii materne (Pinter, 2006, p. 53; Scott și Ytreberg, 1991, pp. 28–31). De obicei, poveștile sunt adaptate nivelului de învățare, iar repetiția, ca element central al poveștilor, facilitează înțelegerea conținutului, chiar dacă gradul de dificultate al limbajului utilizat este mai ridicat decât în celelalte mesaje orale, propuse pentru receptare. Pentru școlarii mijlocii, care nu sunt începători, Pinter (2006, pp. 53–54) sugerează creșterea dificultății activităților de ascultare, deoarece aceștia trebuie să se obișnuiască cu viteza în vorbire și cu accente diferite ale vorbitorilor. Mai mult, sarcinile pe care acești elevi le îndeplinesc înainte, în timpul sau după ascultare pot fi mai complexe (de exemplu, se poate utiliza ascultarea unei povești, potrivită elevilor din gimnaziu, având ca sarcină să scrie/rescrie finalul).

Deoarece diverse studii au demonstrat că dezvoltarea abilităților de a recepta mesaje orale într-o limbă străină nu presupune în mod direct capacitatea de a produce mesaje orale în acea limbă străină (Swain, 1985, 1995), este important să existe un echilibru între activitățile de receptare și cele de producere a mesajelor orale. Spre deosebire de receptarea mesajelor orale, producerea mesajelor orale este mai dificilă, deoarece, pe lângă cunoașterea limbii respective, este necesar să știm ce trebuie să spunem în anumite situații, cum să facem față într-o conversație, cum să intervenim etc., competențe care se dobândesc în limba maternă treptat, odată cu maturizarea vorbitorilor. De asemenea, analizând discursurile orale, s-a observat că există o tendință către utilizarea unor expresii prefabricate atât în limba maternă cât și în limba engleză (Ellis et al, 2008). Drept consecință, în majoritatea situațiilor, școlarii mici începători necesită sprijin suplimentar din partea profesorului în producerea

⁸⁰ *Total Physical Response*

⁸¹ Printre exemple putem enumera următoarele activități: ascultați și bateți din palme, ascultați și desenați, ascultați și colorați etc.

mesajelor orale, aceștia fiind confrunțați cu un proces dificil de selecție și adaptare a unor structuri prefabricate care să se potrivească în contextul dat (Cameron, 2001, p. 51). Dată fiind incapacitatea școlarilor mici și mijlocii de a analiza limba, această tendință de a folosi structuri parțial fixe, este tipică, și, deși se dorește învățarea conștientă, nu se poate nega avantajele învățării unor sintagme prefabricate în producerea unor mesaje orale simple (House, 1997, p. 21; Moon, 2000, p. 6; Brewster, Ellis și Girard, 2002, p.105;). Astfel, pentru școlarii mici începători sunt propuse diverse tipuri de activități în care producerea unor mesaje orale este realizată în principal prin folosirea repetiției și a jocurilor de rol. Treptat, abilitățile de comunicare se dezvoltă, iar școlarii mijlocii avansați pot folosi limba mai creativ, în mod spontan, dacă profesorii propun activități care în același timp să-i motiveze, dar care să nu prezinte un grad de dificultate peste posibilitățile lor (Cameron, 2001; Pinter, 2006).

4.3.1.2. Receptarea și producerea mesajelor scrise

Deși în etapa de început, pentru școlarii mici, accentul cade pe receptarea și producerea mesajelor orale, dezvoltarea deprinderilor de a citi și scrie în limba engleză nu trebuie amânată, deoarece aceste deprinderi au rolul de consolida învățarea, adăugând o dimensiune fizică acestui proces (Scott și Ytreberg, 1991, pp. 68–69; Pinter, 2006, p. 66). Date fiind dificultățile limbii engleze (există 26 litere în alfabet, dar 44 de sunete sau foneme), deprinderea scrisului și cititului este un proces îndelungat și anevoios care presupune dezvoltarea unor abilități de anticipare, observare și decodificare.

Cameron (2001, p. 134) identifică următorii factori care pot influența abilitatea de a citi în limba engleză: (1) corespondența grafo-fonemică; (2) experiența din limba maternă; (3) cunoștințele de limba engleză și (4) vârsta elevului. Având în vedere regularitățile care există în limba română între sunete și litere, limba engleză prezintă o adevărată provocare pentru elevii de orice vârstă, nu numai pentru cei din ciclul primar sau gimnazial, și, pe lângă transferarea abilităților și strategiilor utilizate pentru a citi în limba română, românii care învață să citească, iar apoi să scrie, în limba engleză trebuie să dobândească abilități și strategii noi care să le permită accesul către aceste competențe. Cât despre școlarii mici, aceștia se află în plin proces de dezlegare a tainelor scrisului și cititului în limba română, așadar abilitățile și strategiile lor sunt parțial dezvoltate, fiind cu atât mai dificilă deprinderea scrisului și cititului în limba engleză.

Pentru a învăța școlarii mici să citească în limba engleză, Cameron (2001), Brewster, Ellis și Girard (2002) și Pinter (2006) propun utilizarea unor strategii asemănătoare celor folosite în predarea limbii engleze ca limbă maternă în general, precum și transferul acelor strategii dobândite deja de aceștia pe parcursul educației formale în limba maternă. Astfel, elevilor li se poate atrage atenția, prin intermediul activităților propuse, asupra unor analogii ce se pot realiza între cuvinte (cuvinte care rimează și urmează același model grafic) sau asupra importanței recunoașterii formei vizuale a unui cuvânt, dar numai pentru acele elemente lexicale pe care le cunosc deja oral (Cameron, 2001, p. 130; Brewster, Ellis și Girard, 2002, p. 111; Pinter, 2006, p. 68). Mai mult, date fiind cunoștințele lor limitate de limba engleză, pentru început, receptarea și producerea mesajelor scrise se va limita la afișarea unor postere și etichete în mediul în care are loc activitatea de instruire (numele elevilor, cuvinte și propoziții simple care descriu obiectele din jur), apoi se poate trece la cartonașe cu litere/ litere magnetice, încurajându-i pe elevi să formeze cuvinte, iar ulterior, folosind această bază, se vor putea crea mesaje simple (Cameron, 2001, p. 138; Brewster, Ellis și Girard, 2002, p. 112; Pinter, 2006, pp. 69–71). Școlarii mijlocii, deja familiarizați cu cititul în limba engleză, își

dezvoltă strategiile de înțelegere a mesajelor scrise prin intermediul activităților propuse la acest nivel și prin utilizarea dicționarilor.

În ceea ce privește producerea mesajelor scrise, această abilitate se dezvoltă progresiv, începând cu activități controlate de către profesor care pun accentul pe formă (copiere, potrivire, completare, dictare), denumite sugestiv *learning to write* (a învăța să scrii), și ajungând la activități libere (*writing to learn* = a scrie pentru a învăța) unde conținutul este în prim-plan (Brewster, Ellis și Girard, 2002, p. 117). Ca și în celelalte situații analizate anterior, este necesar ca profesorii de limba engleză să fie conștienți de abilitățile de a scrie ale elevilor în limba română pentru a nu exagera cu acest tip de activități. Cel mai adesea, este nevoie ca profesorul să pregătească activitățile de producere a unor mesaje scrise libere, pentru a le facilita elevilor accesul către cuvintele, structurile și ideile de care au nevoie (Scott și Ytreberg, 1991, pp. 75–83).

4.3.1.3. „A învăța să înveți” la disciplina limba engleză

Ca urmare a orientărilor recente din cadrul științelor educației către învățarea pe tot parcursul vieții, la nivelul Uniunii Europene a fost elaborat unui cadru de referință⁸² care să aducă în prim plan aceste aspecte. Acest cadru definește opt competențe-cheie⁸³, descrie cunoștințele, abilitățile și atitudinile esențiale legate de fiecare dintre acestea și a fost creat pentru a servi drept instrument de referință pentru țările UE și pentru politicile acestora de educație și formare. Din această perspectivă, a competențelor cheie, nu putem decât să constatăm că, metodele și abordările utilizate pentru predarea limbii engleze, în strânsă legătură cu tendințele ce au marcat evoluția științelor educației, începând cu a doua jumătate a secolului XX, au acordat din ce în ce mai multă atenție elevului și dezvoltării acelor abilități care să conducă la responsabilizare și autonomie în ceea ce privește învățarea.

Chiar dacă „a învăța să înveți” nu reprezintă o particularitate a predării limbii engleze în învățământul primar și gimnazial, este un element esențial al activității instructiv educative. În literatura dedicată învățării limbii engleze de către *young learners*, a existat o preocupare constantă, mai mult sau mai puțin explicită, pentru dezvoltarea abilităților de „a învăța să înveți” limba engleză, abilități care pot fi ușor transferabile către alte discipline. Astfel, se sugerează că profesorii de limba engleză au la dispoziție numeroase oportunități pentru a introduce aspecte legate de „a învăța să înveți” în orele de limba engleză fără a modifica activitățile propuse (Brewster, Ellis și Girard, 2002; Pinter 2006). Potrivit lui Pinter activitățile care pot fi utilizate în vederea realizării acestei competențe pot urmări dezvoltarea a trei tipuri de strategii: (1) strategii sociale și afective, precum și strategii care conduc la conștientizarea procesului de învățare; (2) activități metacognitive și (3) activități directe sau cognitive. Tabelul 16 prezintă succint aceste strategii și include posibile exemple, diferențiate pentru școlari mici și mijlocii:

⁸² Vezi Recomandarea 2006/962/CE Parlamentului European și al Consiliului din 18 decembrie 2006.

⁸³ Aceste competențe sunt: (1) comunicarea în limba maternă; (2) comunicarea în limbi străine; (3) competența matematică și competențe de bază privind știința și tehnologia; (4) competența digitală; (5) capacitatea de a învăța procesul de învățare; (6) competențe sociale și civice; (7) simțul inițiativei și al antreprenoriatului; (8) conștiința și expresia culturală.

Tabel 16. Strategii care dezvoltă abilitățile de a „învăța să înveți” la școlarii mici și mijlocii
(adaptare după Pinter, 2006, p. 99–114)

DESCRIEREA STRATEGIILOR	POSIBILE EXEMPLE
Strategiile sociale și afective, precum și cele care conduc la conștientizarea procesului de învățare , vizează clădirea încrederii și creșterea stimei de sine, fără de care nu se poate crea un mediu de învățare pozitiv.	Școlarii mici: • accentul se pune pe ceea ce pot face școlarii mici și nu pe ceea ce nu pot realiza; • încurajarea exprimării opiniilor elevilor cu privire la activitățile propuse în cadrul orelor de limba engleză; • încurajarea reflecției față de progresul realizat; • aprecierea realizărilor – afișarea rezultatelor efortului depus de către elevi și feedback individualizat; • preocuparea profesorilor față de evenimentele de ordin personal care au loc în viața elevilor; • promovarea cooperării, a ascultării opiniilor celorlalți.
	Școlarii mijlocii: • orientarea elevilor către descoperirea diferențelor care există între limba engleză și limba maternă sau alte limbi străine; • discutarea aspectelor ce pot favoriza sau împiedica învățarea limbii engleze.
Strategiile metacognitive presupun implicarea activă a elevilor într-o gamă variată de activități și au rolul de a-i ajuta pe elevi să înțeleagă atât scopul utilizării acestor activități la clasă, cât și modul în care participarea lor poate fi eficientă.	Școlarii mici: • identificarea activităților preferate sau mai puțin preferate de elevi și a motivelor care conduc la aceste preferințe.
	Școlarii mijlocii: • încurajarea analizării explicite a sarcinilor efectuate; • înregistrarea progresului – realizarea unui jurnal al învățării, individual sau comun.
Strategiile cognitive presupun dezvoltarea acelor abilități care permit manipularea informațiilor lingvistice într-un mod eficient, iar pentru școlarii mici este nevoie de o abordare graduală și atentă.	Școlarii mici: • dezvoltarea unor abilități de predicție; • sistematizarea cunoștințelor (organizarea tematică a vocabularului, crearea unui minidicționar cu imagini și cuvinte etc.).
	Școlarii mijlocii: • identificarea acelor strategii de organizare, sistematizare și memorizare a informațiilor lingvistice, care să se potrivească fiecărui elev și astfel să conducă la flexibilizarea procesului de învățare.

Se poate observa că între aceste trei categorii propuse există o anumită interrelaționare și nu se poate viza dezvoltarea separată a acestora. „A învăța să înveți” la disciplina limba engleză este așadar un proces complex, în care aceste strategii funcționează într-o manieră holistică având drept scop realizarea potențialului maxim de învățare al elevilor. Inițierea acestui proces de timpuriu și continuarea lui pe tot parcursul școlarității la nivel interdisciplinar poate asigura succesul nu numai în dobândirea competențelor de limba engleză, ci și a celorlalte competențe, atât de necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, a coeziunii sociale și a calității vieții în general.

4.3.2. Accente metodologice ale predării limbii engleze în învățământul primar

Așa cum am precizat anterior, pe parcursul acestui capitol, este necesar ca predarea unei limbi străine să fie în deplină consonanță cu dezvoltarea cognitivă a elevilor vizați. Conform clasificării lui

Piaget, elevii între 7 și 11 ani se află în stadiul operațiilor concrete, când își dezvoltă abilitatea de a aplica o gândire logică pentru a rezolva problemele concrete. De asemenea, în această etapă, copiii încep să folosească limbajul pentru a face schimb de informații și devin mai sociali și mai puțin egocentri. Așadar sunt deschiși acumulării de noi experiențe, și din acest punct de vedere întâlnirea cu o cultură și o țară nouă, prin intermediul învățării unei limbi străine, este atractivă și benefică.

Învățarea oricărei limbi străine presupune în principal dezvoltarea celor patru abilități lingvistice de bază (de receptare și de producere a mesajului oral și scris) și învățarea funcțiilor limbajului. Tabelul 17 evidențiază gradul de dezvoltare a celor patru abilități principale la școlarii mici:

**Tabel 17. Caracteristici ale comportamentelor școlarilor mici
cu privire la dezvoltarea celor patru abilități în predarea limbii engleze**
(Murray și Christison, 2011, pp. 75–76)

RECEPTAREA MESAJELOR ORALE
• școlarilor mici le este dificil să urmărească instrucțiunile cu consecvență; • școlarilor mici le este dificil să participe activ; • școlarii mici se pot concentra pe perioade mai scurte de timp decât colegii lor mai mari; • școlarilor mici le este dificil să facă presupuneri în legătură cu mesajele orale pe care urmează să le audă; • școlarii mici nu pot face diferența între diverse tipuri de discurs; • școlarii mici nu pot înțelege cuvinte sau fraze importante care modifică înțelesul (de tipul <i>although, however, except, unless</i>).
PRODUCEREA MESAJELOR ORALE
• școlarilor mici le este dificil să-și adapteze registrul lingvistic, și, în consecință, mesajele lor pot „sună” nepoliticos în situații formale când interacționează cu adulții; • școlarii mici folosesc limbajul pe care îl cunosc și adesea spun același lucru de mai multe ori; • școlarii mici fac greșeli de exprimare utilizând structuri atipice vorbitorilor nativi de limba engleză; • școlarilor mici le este dificil să-și ordoneze gândurile/ ideile.
RECEPTAREA MESAJELOR SCRISE
• școlarii mici citesc încet; • școlarii mici înțeleg cu greutate un text dacă subiectul acestuia nu le este familiar; • școlarilor mici le este greu să parafrazeze și să izoleze ideea principală; • școlarilor mici le este greu să facă presupuneri în legătură cu ce urmează într-un text; • școlarii mici nu pot face diferența între diverse genuri narative; • școlarilor mici le este dificil să se concentreze asupra conținutului/ înțelesului textului; • școlarii mici se autocorectează foarte rar atunci când citesc cu voce tare.
PRODUCEREA MESAJELOR SCRISE
• abilitățile de producere a mesajelor scrise la școlarii mici sunt în general slab dezvoltate; • școlarii mici pot scrie propoziții, dar le este greu să scrie un paragraf; • școlarii mici scriu utilizând doar stilul informal, specific limbii vorbite; • școlarii mici folosesc un vocabular limitat și cel mai adesea propoziții simple; • școlarii mici fac greșeli gramaticale atipice vorbitorilor nativi de limba engleză; • școlarii mici nu respectă regulile de ortografie; • școlarilor mici le lipsește încrederea de a scrie în limba engleză; • școlarii mici nu cunosc diferențele caracteristice diferitelor tipuri de mesaje scrise; • școlarii mici au tendința de a repeta în scris aceeași idee de mai multe ori.

Spre deosebire de adulți, care adesea consideră că învățarea unei limbi străine este un joc intelectual care presupune respectarea unor reguli abstracte, copiii sunt mai ancorați în realitatea imediată, fiind mai preocupați de ce se poate face în mod concret cu limba străină pe care o învață. Din această perspectivă, este important ca în predarea limbii engleze școlarilor mici să se pună accent pe modalitățile de exprimare a unor funcții ale limbajului. Utilitatea acestor funcții pentru activitatea instructiv-educativă de la clasă nu poate fi pusă sub semnul întrebării, existând posibilitatea ca unii dintre elevi să le folosească și în contexte extracurriculare. Nefiind exhaustivă, următoarea listă (Tabel 18) reprezintă cele mai des utilizate funcții ale limbajului și a căror includere în predarea limbii engleze școlarilor mici se poate dovedi așadar utilă, atât profesorului, cât și elevului:

Tabel 18. Principalele funcții ale limbajului (adaptare după Murray și Christison, 2011, p. 77)

FUNCȚII ALE LIMBAJULUI		
• a avertiza • a cere indicații • a cere permisiunea • a clasifica • a compara • a da indicații • a deduce • a descrie	• a evalua • a explica • a exprima ce-i place și ce nu • a face ipoteze • a face urări • a fi de acord și a nu fi de acord • a identifica • a întreba	• a nega • a ordona • a planifica și a face previziuni • a raporta • a refuza • a sugera • a-și cere scuze

Aceste funcții pot fi exprimate folosind structuri simple sau complexe, precum și elemente de vocabular variate. De aceea, atunci când selectează aceste funcții în vederea predării lor, profesorul de limba engleză trebuie să folosească principiul gradării de la simplu la complex, pe măsură ce cunoștințele și abilitățile elevilor avansează.

Un alt aspect important este legat de limba utilizată la clasă. Având în vedere, contextul dat (limba engleză ca limbă străină 1, studiată în regim normal), este posibil ca profesorul de limba engleză să reprezinte, în cele mai multe cazuri, principala sursă de input pentru școlarii mici. Din această perspectivă, se impune folosirea limbii engleze de către profesor cât mai mult posibil, acompaniată de gesturi expresive, recurgerea la limba română limitându-se la situații speciale⁸⁴. Mai mult, activitățile selectate / proiectate de către profesor ar trebui să contribuie la dezvoltarea abilităților de producere a mesajelor orale în limba engleză de către școlarii mici.

Pentru a face posibilă dezvoltarea integrată a abilităților de receptare și producere a mesajelor orale și scrise în limba engleză, modul de organizare a activităților instructiv-educativ pentru școlarii mici este important. Având în vedere faptul că la început lecțiile sunt dominate de liste de cuvinte, răspunsuri formate dintr-un singur cuvânt, memorarea unor expresii prefabricate, citirea în cor, recitarea de poezii, cântarea unor cântecele etc., este dificil să aplicăm, în această primă fază, principiile abordării comunicative în predarea limbii engleze școlarilor mici. Mai mult, pe lângă vârstă, este important să luăm în considerare și alți factori care pot influența modul în care școlarii mici reacționează în cadrul activităților de la clasă: apartenența culturală, mediul (rural sau urban), genul, contextul social (familia), precum și așteptările școlarilor mici cu privire la orele de limba engleză. Așadar, din perspectiva circumstanțelor învățării, a atitudinii și a preocupărilor față de învățarea limbii engleze, suntem de

⁸⁴ De exemplu când înțelegerea unor elemente de vocabular abstracte este imposibil de realizat.

păreră că următoarele sugestii incluse în Tabelul 19, privind modul de organizare a procesului didactic pentru școlarii mici, se pot dovedi utile⁸⁵:

Tabel 19. Sugestii de organizare a procesului didactic la limba engleză pentru școlarii mici
(adaptare după Murray și Christison, 2011, pp. 78–82)

ORGANIZAREA CLASEI
• mobilierul (bănci, scaune) ar trebui să fie mobil pentru a permite aranjarea acestuia în diverse moduri pentru a facilita realizarea activităților didactice; • existența unor stimuli vizuali (planșe, afișe etc. care au rolul de a consolida învățarea), precum și a unor posibilități de etalare a „produselor” create de elevi (desene, grafice, obiecte etc.);
SELECTAREA ACTIVITĂȚILOR COMUNICATIVE
• este nevoie de utilizarea unor strategii diverse cu privire la gruparea elevilor (lucrul în grup / pereche), astfel încât, treptat, controlul exercitat de profesor să scadă, iar controlul elevului asupra sarcinilor propuse să crească; • activitățile ar trebui să fie suficient de simple pentru ca elevii să poată înțelege ce se așteaptă de la ei → cu cât este elevul mai mic, cu atât atât ar trebui ca activitatea propusă să fie mai simplă, atât în ceea ce privește modul de realizare a acesteia cât și cerințele cognitive pe care respectiva activitate le presupune; • deoarece evoluția oricărui individ este alcătuită din mai multe etape de dezvoltare, profesorii trebuie să fie conștienți de abilitățile școlarilor mici → activitatea propusă trebuie să fie realizabilă și în același timp să-i stimuleze pe școlarii mici; • la începutul orelor de limba engleză, activitățile trebuie să fie predominant orale, direcționate către receptarea și producerea mesajelor orale; • ordinea deprinderii abilităților lingvistice în limba engleză de către școlarii mici este următoarea: receptarea mesajelor orale, producerea mesajelor orale, receptarea mesajelor scrise, producerea mesajelor scrise → școlarilor mici ar trebui să li se ceară să scrie doar cuvintele pe care le pot citi, să citească doar cuvintele pe care le pot folosi când vorbesc, să folosească în exprimarea mesajelor orale doar cuvintele și conceptele pe care le-au auzit deja sau le pot recunoaște în mesaje orale; • nu trebuie să se insiste asupra activităților de producere a mesajelor scrise până când școlarii mici nu stăpânesc aceste abilități în limba maternă; • pe lângă dezvoltarea abilităților lingvistice, activitățile selectate trebuie să vizeze și dezvoltarea abilităților sociale a școlarilor mici (relaționarea și cooperarea cu ceilalți, exprimarea punctelor de vedere personale fără agresivitate etc.); • dobândirea competenței de „a învăța să înveți” ar trebui să fie unul dintre obiectivele activităților selectate pentru școlarii mici (strategiile de învățare ar trebui să cuprindă strategii metacognitive, cognitive și socio-afective) → gradul de autonomie va crește odată cu vârsta; • activitățile selectate ar trebui să le ofere școlarilor mici oportunitatea de a experimenta diverse stiluri de învățare și organizare a muncii lor → școlarii mici devin conștienți de statutul lor de elev (își conștientizează responsabilitățile și modul preferat de învățare); • activitățile selectate ar trebui să promoveze un climat afectiv pozitiv în cadrul orelor de limba engleză → școlarii mici se simt în largul lor atunci când răspund și așteaptă cu nerăbdare să îndeplinească sarcinile propuse și să interacționeze cu ceilalți.

4.3.3. Accente metodologice ale predării limbii engleze în învățământul gimnazial

Categoria reprezentată de școlarii mijlocii este adesea neglijată în literatura predării și învățării limbii engleze, preocupările teoreticienilor și cercetătorilor fiind, în general, îndreptate spre adulți, iar începând cu ultimul deceniu și spre preșcolari, respectiv, școlarii mici (Murray și Christison, 2011, p. 88). Școlarii mijlocii se deosebesc de școlarii mici prin experiența socială și școlară pe care

⁸⁵ Date fiind problemele cu care se confruntă învățământul românesc actual (resurse materiale puține, lipsa motivării cadrelor didactice etc. – vezi Popa și Bucur, 2014, p. 260), unele sugestii pot fi cu greu transpuse în practică.

au acumulat-o deja, dar, cu toate acestea, profunzimea și diversitatea acestei experiențe nu poate fi comparată cu a adulților. În plus, din punct de vedere cognitiv, școlarii mijlocii nu au atins încă maturitatea adulților. De aceea, este important să evidențiem, în continuare, caracteristicile de dezvoltare a școlarilor mijlocii din punct de vedere intelectual, social, fizic, psihologic, emoțional și moral. Activitățile selectate sau proiectate de profesorul de limba engleză, precum și strategiile metodologice și de evaluare utilizate de acesta în procesul didactic trebuie trecute prin „filtrul” acestor caracteristici pentru a se potrivi acestei grupe de vârstă.

Din punct de vedere al dezvoltării intelectuale, școlarii mijlocii se află într-o perioadă de tranziție, de la etapa gândirii concrete, la etapa gândirii abstracte. Fiecare individ are un parcurs personalizat, așadar pot exista diferențe mari între un școlar mijlociu și altul în ceea ce privește interesele și relațiile pe care le dezvoltă cu disciplinele pe care le studiază în cadru formal. Profesorul de limba engleză poate sprijini școlarul mijlociu în dezvoltarea lui intelectuală în diverse moduri (adaptare după Murray și Christison, 2011, p. 92):

- oferind oportunități de lucru în colaborare → școlarii mijlocii sunt preocupați să lucreze cu colegii, de aceea lucrul în echipă este important pentru dezvoltarea lor intelectuală;
- ajutându-i pe elevi să stabilească o legătură între conceptele abstracte specifice învățământului formal și realitate (viața lor), oferind timp de reflecție personală;
- ajutându-i pe elevi să aplice cunoștințele și abilitățile dobândite în limba engleză la rezolvarea unor sarcini cu valoare în viața reală;
- diferențiind predarea în funcție de interese, disponibilitate și stilul de învățare, astfel încât elevii să aibă mai multe opțiuni și să poată exprima ceea ce au învățat;
- selectând sau creând sarcini la clasă care să ajute pe elevi să-și dezvolte abilitățile de gândire complexă (*higher-order thinking skills*), care presupun analiza, sinteza și evaluarea;
- vorbind personal cu elevii și stabilind întâlniri scurte, la intervale regulate pentru a afla ce fac și cum gândesc;
- încurajând elevii să se implice în activități extracurriculare la limba engleză (de exemplu lectura critică, lectură de plăcere, scrisori/ e-mailuri cu prieteni din alte țări, proiecte care să conducă la realizarea de postere, reviste etc.).

Dezvoltarea fizică a școlarilor mijlocii este caracterizată de creștere rapidă și inegală. Schimbările care au loc în această perioadă îi fac pe școlarii mijlocii să devină conștienți de aspectul lor fizic (au impresia că toată lumea se uită la ei atunci când se află în fața clasei sau când trec pe lângă un grup de colegi) și să considere că sunt diferiți de ceilalți elevi de vârsta lor. Profesorii de limba engleză pot avea în vedere dezvoltarea fizică a școlarilor mijlocii, adaptând activitatea instructiv-educativă pentru a se conforma acestor schimbări (adaptare după Murray și Christison, 2011, p. 93):

- prin asigurarea de oportunități pentru lucrul în echipă;
- prin inițierea și încurajarea unor discuții libere și oneste despre problemele cauzate de schimbările fizice;
- prin încurajarea elevilor să participe la diverse activități sportive, fie în cadru formal sau extracurricular.

Concentrarea asupra sinelui este una dintre particularitățile școlarilor mijlocii, iar nevoia de a aparține și de a fi acceptat de un grup este trăsătura cea mai puternică a acestei etape de vârstă.

Școlarii mijlocii încep să ia în considerare relația lor ca indivizi cu societatea. Ideilor lor devin mai complexe, pe măsură ce încearcă să-și dea seama în ce cred și care sunt valorile lor, și sunt puternic influențate de cei de o vârstă cu ei. Atunci când, între păreri și atitudini lor și cele ale adulților (în cazul nostru, profesorul de limba engleză), există diferențe, apar conflicte, care generează sentimente de rebeliune, nesiguranță și confuzie, transpuse într-un comportament disruptiv din partea elevilor. Pentru a oferi suport școlarilor mijlocii cu privire la dezvoltarea lor socială, profesorii de limba engleză pot utiliza următoarele strategii (adaptare după Murray și Christison, 2011, p. 93):

- să își facă timp pentru a afla informații despre problemele cu care se pot confrunta școlarii mijlocii și să demonstreze abilități empatică față de aceștia;
- să servească drept modele pentru acceptarea celuilalt, lucrul în echipă, rezolvarea problemelor prin puterea argumentației;
- să stabilească reguli clare de interacțiune socială la clasă (de exemplu, fără ridicarea tonului pentru impunerea punctului de vedere, comportament respectuos etc.);
- să ceară elevilor să-și aplice cunoștințele și abilitățile în rezolvarea unor chestiuni sociale care îi preocupă;
- să includă în activitatea instructiv-educativă de predare a limbii engleze acele aspecte ale limbajului necesare funcționării democratice a grupului.

Din punct de vedere emoțional și psihologic, școlarii mijlocii se află într-un veritabil montagne-russe: trec rapid de la o extremă la alta, sunt fie plini de energie, fie plictisiți. Prin personalizarea activității instructiv-educative, profesorul de limba engleză poate contribui în mod pozitiv la dezvoltarea lor psiho-emoțională (adaptare după Murray și Christison, 2011, p. 95):

- crearea de oportunități pentru discuții de grup pentru ca elevii să-și poată împărtăși ideile și valorile → în acest mod își pot da seama că au opinii asemănătoare;
- proiectarea / selectarea unor activități producere a mesajelor scrise care să presupună reflecția asupra experiențelor de învățare;
- crearea unor oportunități prin care elevii să se ajute reciproc (de tip tutorat sau mentorat);
- asistarea elevilor în stabilirea și atingerea obiectivelor personale de învățare a limbii engleze.

Dezvoltarea morală a școlarilor mijlocii este idealistă și are ca punct de plecare idealurile culturii căreia îi aparțin. Cu toate acestea, nu mai acceptă fără explicații judecățile morale ale adulților, încercând să-și creeze propriile valori personale independente și începând să întrezărească complexitatea experiențelor umane. Mai mult, deși îi judecă fără să stea prea mult pe gânduri mai ales pe cei de aceeași vârstă cu ei, școlarii mijlocii își recunosc propriile greșeli foarte greu. Pe de altă parte, atunci când li se oferă toate detaliile unei situații, sunt capabili de compasiune față de ceilalți. Pentru a oferi suport școlarilor mijlocii cu privire la dezvoltarea lor morală, profesorii de limba engleză pot selecta sau proiecta acele activități instructiv-educative, care, din punct de vedere cultural, să fie potrivite pentru rezolvarea unor posibile conflicte din viața lor reală (vezi Murray și Christison, 2011, p. 96).

CAPITOLUL V:

ANALIZA CURRICULUMULUI DE LIMBA ENGLEZĂ CA LIMBĂ STRĂINĂ ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PRIMAR ȘI GIMNAZIAL DIN ROMÂNIA (1990–2011): EVOLUȚIE ȘI PERSPECTIVE

5.1. Metodologia cercetării

5.1.1. Premisele cercetării

Contextele predării limbilor străine, ca și contextele sociale generale în care se află acestea, se schimbă continuu, punând tot timpul sub semnul întrebării modelele curriculare sau abordările metodologice existente. Rezultatele analizei curriculumului de limba engleză, ca limba străină, studiată în învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011 poate oferi posibile soluții de adaptare la aceste schimbări care au avut, au și vor avea loc pentru a ține pasul cu modelele teoretice propuse în literatura de specialitate.

Cercetarea noastră se îndreaptă spre curriculumul de limba engleză ca limba străină studiată în învățământul primar și gimnazial din România, deoarece prin intermediul acestor două cicluri de realizează, într-o oarecare măsură⁸⁶, învățământul obligatoriu din România. Prin învățământul primar și gimnazial sunt acoperite ciclurile curriculare fundamentale: (1) al achizițiilor fundamentale (6–8 ani); (2) de dezvoltare (9–12 ani), respectiv (3) de observare și orientare (13–15 ani). Învățământul obligatoriu ar trebui să asigure egalitatea de șansă și să le ofere elevilor posibilitatea de a dobândi competențele necesare continuării studiilor.

Luând în considerare organizarea curriculară din România în perioada 1990–2011, au existat perioade când limba engleză putea fi disciplină opțională în clasele I și a II-a, iar disciplină obligatorie începând cu clasa a II-a, III-a sau a V-a. Mai mult, începând cu clasa a V-a sau clasa a VI-a, limba engleză putea fi studiată ca limba modernă 1 sau 2, elevii de gimnaziu fiind avansați sau începători, iar începând cu 1998 (vezi Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 5166/08.12.1998) a fost reglementată predarea intensivă/bilingvă a limbilor străine în învățământul primar, gimnazial și liceal. Dată fiind diversitatea situațiilor asociate cu predarea limbii engleze, am considerat necesară delimitarea strictă a cercetării noastre. Așadar, demersul este limitat la acele documente curriculare care reglementează predarea limbii engleze ca limbă străină 1, în regim normal, studiată ca disciplină obligatorie în învățământul primar și gimnazial în perioada 1990–2011. Printre argumente enumerăm:

1. statutul de disciplină opțională presupune elaborarea de către profesorul de limba engleză a unei programe școlare și aprobarea acesteia de către inspectorul de specialitate → prin urmare nu

⁸⁶ Utilizarea expresiei „într-o oarecare măsură” nu este întâmplătoare: atât Legea învățământului din 1995, cât și Legea Educației Naționale din 2011 (art. 24) includ în mod formal clasa a IX în învățământul general obligatoriu. Cu toate acestea, clasa a IX-a aparține de fapt învățământului secundar superior, prevederile acestor legi nefiind, deocamdată, aplicate.

- există un document oficial care să reglementeze predarea limbii engleze ca disciplină opțională la nivel național;
2. marea majoritate a elevilor din învățământul primar și gimnazial din România învață limba engleză în regim normal – 2 ore/săptămână (vezi rapoartele din 2005, 2008, 2012 – *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*) → impactul cercetării întreprinse este mai mare;
 3. continuitatea obiectivelor predării limbii engleze de la învățământul primar la cel gimnazial este importantă → spre deosebire de alte discipline școlare, învățarea cu succes a unei limbi străine presupune depunerea unui efort constant pe perioade lungi de timp.

Am fixat anul 1990 ca limită inferioară pentru demersul nostru deoarece acest an marchează formal începuturile reformei învățământului românesc. Dacă anterior acestui moment, evenimente de ordin istoric și politic au influențat predarea limbilor străine în spațiul românesc, după 1990, factori economici, geopolitici și socioculturali, amplificăți de explozia informațională și tehnologică, au început să determine un nou statut și o nouă ordine a predării limbilor străine în România. Treptat, confirmând tendințele la nivel european și mondial, limba engleză a devenit cea mai predată limbă străină din România (vezi *Anuarul statistic al României*, 1991–2011).

Anul 2011 reprezintă limita superioară a studiului nostru deoarece acesta este anul noii legi a educației (Legea nr.1 / 2011). Prevederile acestei legi au fost transpuse într-un nou plan cadru pentru învățământul primar (vezi Ordinul Ministrului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nr. 3654/29.03.2012), care a început să se aplice doar pentru clasa pregătitoare începând cu anul școlar 2012–2013, celelalte clase (I–IV) rămânând să funcționeze după vechile planuri aprobate prin Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 5198/01.11.2004. În anul școlar 2012–2013, limba străină a fost disciplină opțională pentru elevii clasei pregătitoare, fiindu-i alocată o oră pe săptămână, iar comisia de specialitate din minister a elaborat o programă școlară, intitulată Programa școlară pentru disciplina opțională: Comunicare în limba modernă (I), aprobată prin O.M nr. 3656/29.03.2012, pentru a fi folosită indiferent de limba străină aleasă. În anul școlar 2013–2014, planul cadru pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a a fost modificat prin Ordinul Ministrului Educației Naționale nr 3371/12.03.2013, limba străină devenind disciplină obligatorie pentru elevii clasei pregătitoare și clasei I, fiind elaborată o nouă programă, de data aceasta, pentru clasa pregătitoare și clasele I–II (Programa școlară pentru disciplina COMUNICARE ÎN LIMBA MODERNA 1. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013. Cu toate acestea, în anul școlar 2013–2014, clasele II–IV au funcționat după vechiul plan-cadru (din 2003) și au urmărit obiectivele programelor școlare aprobate în perioada 2004–2005, situație care probabil se va repeta până ce aceste generații de elevi vor ajunge la sfârșitul ciclului primar. Așadar, până acum, marea majoritate a elevilor din ciclul primar, respectiv gimnazial, fie au studiat limba engleză ca disciplină opțională, fie au fost expuși programelor școlare aprobate în 2004–2005, și 2009, elaborate ca urmare a planurilor cadru din 2001 (Ordin nr. 3638/11.04.2001) sau 2004 (Ordin nr. 5198 / 01.11.2004).

Analiza evoluției curriculumului de limbă engleză din învățământul primar și gimnazial din România, în perioada 1990–2011 se va concentra în special asupra produselor curriculare principale (programele școlare, planuri de învățământ). O astfel de analiză poate contribui la explicarea detaliată a schimbărilor petrecute în cadrul obiectivelor generale ale predării și învățării, precum și

în cadrul metodelor folosite în practica predării, și, nu în ultimul rând în cadrul terminologiei utilizate în fiecare etapă supusă analizei.

5.1.2. Scopul cercetării

Lucrarea de față urmărește, pe de o parte, să prezinte evoluția curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011, iar pe de altă parte, să încerce să identifice perspectivele acestui curriculum.

5.1.3. Obiectivele cercetării

Cercetarea are două obiective generale, care sunt subdivizate în obiective secundare, astfel:

Obiectiv general 1:	Prezentarea evoluției curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial din România între 1990–2011.
----------------------------	---

Prin analiza critică a etapelor în care au fost revizuite sau reelaborate programele școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial din România între 1990–2011, ne propunem atingerea următoarelor obiective secundare:

<u>Obiectiv secundar 1.1.</u>	Identificarea modelelor teoretice care au influențat curriculumul de limba engleză în această perioadă.
-------------------------------	---

<u>Obiectiv secundar 1.2.</u>	Identificarea elementelor care au avut un parcurs variabil și/sau invariabil în cadrul curriculumului de limba engleză în această perioadă.
-------------------------------	---

<u>Obiectiv secundar 1.3.</u>	Analiza comparativă a structurii programelor școlare de limba engleză pentru învățământul primar cu structura programelor școlare de limba engleză pentru învățământul gimnazial ⁸⁷
-------------------------------	--

Obiectiv general 2:	Stabilirea perspectivelor curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial din România
----------------------------	--

Pornind de la precizarea inclusă în actualele programe școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, pentru clasele V–VIII („forma actuală a programei școlare pentru disciplina limba engleză reprezintă o etapă tranzitorie către un demers viitor de proiectare unitară și coerentă pe parcursul întregului învățământ preuniversitar, care va avea la bază definirea profilului de formare al absolventului și elaborarea unui nou cadru de referință unitar al curriculumului școlar românesc”⁸⁸) ne-am propus să identificăm acele elemente ale programelor școlare de limba engleză 1 (studiată în regim normal) pentru clasele III–VIII care necesită optimizare.

⁸⁷ Programele la care se face referire sunt cele pentru clasele III–VIII, care erau valabile în momentul începerii acestei lucrări și care mai sunt încă în vigoare în acest moment.

⁸⁸ MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI INOVĂRII (2009). Programa școlară pentru limba engleză – clasele a V-a – a VIII-a, Limba modernă 1, București.

<u>Obiectiv secundar 1.1.</u>	Identificarea acelor elemente ale programelor școlare de limba engleză 1 (studiată în regim normal) pentru clasele III–VIII care necesită revizuiți.
-------------------------------	--

<u>Obiectiv secundar 1.2.</u>	Identificarea acelor elemente ale programelor școlare de limba engleză 1 (studiată în regim normal) pentru clasele III–VIII care necesită completări.
-------------------------------	---

Prin sondarea percepției profesorilor asupra calității programelor școlare pentru limba engleză 1, studiată în regim normal în clasele III–VIII, încercăm să verificăm validitatea propunerilor de a optimiza aceste programe școlare.

5.1.4. Ipotezele cercetării

Ipotezele cercetării sunt următoarele:

IPOTEZA GENERALĂ 1

Se presupune că identificarea și analiza modelelor teoretice care au influențat curriculumul de limba engleză, a elementelor variabile și / sau invariabile, precum și a asemănărilor și deosebirilor din programele școlare, evidențiază reperele evolutive ale curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011.

Ipoteze specifice:

- 1) Se presupune că există modelele teoretice care au influențat curriculumul de limba engleză ca limbă străină 1 (studiată în regim normal) în România în perioada 1990–2011.
- 2) Se presupune că există elemente care au avut un parcurs variabil și/sau invariabil în cadrul curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1 (studiată în regim normal) în România în perioada 1990–2011.
- 3) Se presupune că există asemănări și deosebiri între structura programelor școlare de limba engleză (studiată în regim normal) pentru învățământul primar și structura programelor școlare de limba engleză 1 (studiată în regim normal) pentru învățământul gimnazial în cadrul etapelor stabilite pentru perioada 1990–2011.

IPOTEZA GENERALĂ 2

Se presupune că nevoile de optimizare a programele de limba engleză, ca limbă străină 1, pentru clasele III–VIII, conturează tendințele care caracterizează actualul curriculum de limba engleză.

Ipoteze specifice:

- 1) Se presupune că există elemente ale programelor școlare de limba engleză 1 (studiată în regim normal) pentru clasele III–VIII care necesită revizuiți.
- 2) Se presupune că există elemente ale programelor școlare de limba engleză 1 (studiată în regim normal) pentru clasele III–VIII care necesită completări.

5.1.5. Prezentarea metodologiei de cercetare

Cuprinzând o perioadă relativ extinsă (1990–2011), studiul întreprins este unul de tip longitudinal și presupune o cercetare pedagogică aplicativă. Problematika investigată este de natură:

- teoretico-fundamentală, deoarece are drept obiect analiza logică și istorică a unor enunțuri deja formulate, stabilirea de corelații între concepte, teorii și principii specifice curriculumului de limba engleză;
- practic-aplicativă, deoarece prin explorarea realității educaționale a curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial, are drept obiect formularea de concluzii, sub forma unor recomandări sau predicții.

Astfel, cercetarea va avea un caracter constatativ-ameliorativ, iar metodologia care va sta la baza acestei lucrări cuprinde atât metode cantitative cât și calitative.

Metodele și tehnicile de investigație selectate pentru a atinge obiectivele generale și secundare ale cercetării sunt:

A. metoda cercetării documentelor curriculare

B. metoda interviului (focus-grup)

C. metoda anchetei (chestionar de opinie)

5.1.5.1. Metoda cercetării documentelor curriculare

Pentru prezentarea și analiza evoluției curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1 (în regim normal), studiată în învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011 am recurs la utilizarea documentelor oficiale principale (planuri de învățământ și programe școlare), care reglementează predarea acestei discipline în perioada stabilită. Aceste documente, emise prin ordinul ministrului educației au fost publicate la început, în broșuri, editate de Editura Didactică și Pedagogică, fie în *Tribuna Învățământului*. În unele situații, nu am avut acces la aceste broșuri (nici Biblioteca Pedagogică Națională, nici Biblioteca Facultății de Psihologie și Științe ale Educației, sau Casa Corpului Didactic din București nu le-au avut în fondul lor de carte) și am obținut informațiile necesare din *Tribuna Învățământului*.

Luând în considerare documentele curriculare care vizează domeniul de cercetare identificat, se pot identifica două etape principale ale perioadei supuse analizei:

- (1) etapa de tranziție (1990–1998);
- (2) etapa Curriculumului Național (1998–2011).

Analiza curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial între 1990–2011, va fi realizată utilizând următoarea grilă, prin identificarea și compararea următoarelor elemente componente:

- curriculum general vs. curriculum limbii străine vs. curriculum limba engleză;
- natura și specificul limbilor străine / limba engleză;
- numărului săptămânal de ore afectate disciplinei limba engleză ca limbă străină 1 în învățământul primar și gimnazial;
- obiectivele predării limbilor străine / ale predării limbii engleze;
- conținutul instructiv educativ;

- aspecte metodologice;
- modalități de evaluare.

Etapele principale vor fi subdivizate pentru a surprinde orice element de noutate (modificări, adăugiri sau precizări).

Apreciem că, prin analiza de conținut a documentelor curriculare oficiale, se realizează în principal o cercetare de tip cantitativ. Mai mult, având în vedere perioada supusă analizei, cercetarea întreprinsă este și o cercetare istorică. Caracterul istoric al cercetării documentelor curriculare este dat de mărimea intervalului acoperit de analiză (1990–2011), problematica selectată fiind radiografiată din perspectiva evoluției ei în timp. În plus, prin această cercetare a principalelor documente curriculare oficiale, se dorește și o cercetare de tip comparativ, pe de o parte între etapele supuse analizei, iar pe de altă parte între cele două cicluri de învățământ vizate – primar și gimnazial.

5.1.5.2. Metoda interviului

Pentru îndeplinirea parțială a celui de-al doilea obiectiv general al cercetării, am folosit metoda interviului, mai exact instrumentul numit focus-grup. Cu ocazia organizării olimpiadei de limba engleză, faza pe sector, desfășurată la liceul teoretic „Dimitrie Bolintineanu”, pe 15 februarie 2014, un număr de 8 profesori de limba engleză, cu gradul didactic I sau II și cu experiență de peste 15 ani în predarea limbii engleze în învățământul primar și gimnazial, din sectoarele 5 și 6 (București) au acceptat să participe la un interviu de tip focus-grup. Discuțiile înregistrate și analizate într-un timp ulterior desfășurării acestora, au durat circa 60 de minute și s-au concentrat în jurul a 4 probleme majore, cu privire la programele de limba engleză pentru clasele III–VIII: dacă există dificultăți de aplicare a programelor, dacă există elemente componente care necesită revizuirii, dacă există aspecte care ar trebui eliminate sau, dimpotrivă, introduse în programele școlare.

Printre aspectele dificile cărora trebuie să le facă față atunci când utilizează programele școlare pentru clasele III–VIII, aflate în vigoare, participanții la focus grup au evidențiat:

- „lipsa unui *marking scheme* pentru evaluarea orală”;
- „de foarte multe ori am întâmpinat probleme în momentul în care am realizat că nu există o concordanță între programele de limba română și cele de limba engleză”;
- „limbajul de lemn, neadaptat la realitățile existente”;
- „problemele de gramatică sunt uneori abordate înainte de a fi studiate la limba română – este necesară o corelare interdisciplinară”;
- „dificultatea de a preda noțiuni gramaticale ce le sunt necunoscute elevilor – de exemplu, verbul sau propoziția condițională sunt predate la limba engleză înainte ca acestea să fie abordate la limba română”.

Așadar, o problemă care se desprinde este legată de predarea gramaticii, profesorii participanți considerând că lipsește integrarea pe orizontală a programelor de limba engleză, în cadrul ariei curriculare din care fac parte.

În ceea ce privește elementele care necesită revizuirii în actualele programe școlare pentru clasele III–VIII, profesorii de limba engleză au făcut următoarele sugestii:

- „itemii de gramatică”;
- „exemplele de activități propuse pentru comunicare orală”;

- „conținuturile, deoarece sunt descrise foarte vag”;
- „consider că programele școlare lasă loc interpretărilor – am avea nevoie de mai multe detalii”.
- Dacă ar fi posibil, participanții la discuție nu ar elimina nimic din programele actuale, ci:
- „ar adăuga o secțiune dedicată resurselor (articole, cărți, site-uri) necesare în proiectarea sau selectarea activităților instructiv-educative”;
- „ar descrie mai clar conținuturile”;
- „ar corela descrierea competențelor din programele școlare pentru clasele V–VIII cu cele din CECRL”;
- „ar pune mai mult accent pe aspectele practice ale studierii limbii engleze”;
- „ar alege acele obiective, descriptori și conținuturi care să-i ajute pe elevi să-și dezvolte competențele necesare pentru a obține rezultate mai bune la testele de evaluare internaționale de tipul PISA sau PIRLS”;
- „le-ar face mai inter- și transdisciplinare”.

Pornind de la răspunsurile și comentariile oferite în cadrul acestui focus grup, am formulat 5 afirmații pe care le-am introdus în ancheta pe bază de chestionar (întrebarea 13), pentru a descoperi în ce măsură ceilalți profesori de limba engleză împărtășesc aceste opinii:

- 1) De foarte multe ori am întâmpinat probleme în momentul în care am realizat că, deși fac parte din aceeași arie curriculară, programele de limba română și cele de limba engleză nu sunt integrate interdisciplinar.
- 2) Este nevoie să adăugăm în programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII, obiective, descriptori și conținuturi care să ajute elevii să atingă standardele de tipul PISA sau PIRLS.
- 3) Este nevoie de o descriere mai amănunțită a conținuturilor din programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII.
- 4) Competențele specifice din programele școlare de limba engleză pentru clasele V–VIII nu sunt racordate descriptorilor din Cadrul European Comun de Referință.
- 5) Elementele de construcție a comunicării (itemii de gramatică) din programele de limba engleză pentru clasele III–VIII sunt prezentate într-o formă analitică și descriptivă, fiind în disonanță cu caracterul comunicativ-funcțional al programelor.

5.1.5.3. Metoda anchetei

Ancheta prin chestionarul de opinie a vizat identificarea nevoilor de optimizare a programelor școlare care reglementează predarea limbii engleze ca limbă străină 1, în regim normal la clasele III–VIII. La baza formulării întrebărilor a stat cadrul teoretic prezentat în primele patru capitole ale acestei lucrări, chestionarul concentrându-se pe obținerea de informații cu privire la:

1. măsura în care profesorii de limba engleză care predau la clasele III–VIII cunosc prevederile programelor aflate în vigoare (dacă fac diferența între standardele curriculare de performanță care trebuie atinse la finele fiecărui ciclu de învățământ);
2. opinia profesorilor de limba engleză față de actualele programe școlare pentru clasele III–IV;
3. măsura în care profesorii de limba engleză apreciază propunerile de optimizare a programelor școlare pentru clasele III–VIII.

Chestionarul proiectat este de tip omnibus, având următoarea structură (vezi Anexa I):

Partea introductivă = caracterizarea generală a chestionarului, instrucțiuni de completare și transmitere

Partea I = 1 întrebare închisă (cunoașterea programelor școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII)

- întrebarea 1 = dihotomică:
- *primar vs. gimnaziu*

18 itemi (standardele curriculare de performanță care trebuie atinse de elevi la finele ciclului primar, respectiv gimnazial)

Partea a II-a = 3 întrebări închise (opinia cu privire la actuala politică educațională a predării limbii engleze așa cum este reflectată de actualele programe școlare pentru clasele III–VIII)

- întrebarea 2 = 5 opțiuni, posibilitatea de a alege mai multe răspunsuri
- întrebările 3 și 4 = scală ordinală de tip Likert în 5 trepte

- întrebarea 2 are un singur item.
- întrebarea 3 are 14 itemi;
- întrebarea 4 are 5 itemi.

Partea a III-a = 2 întrebări închise (opinia cu privire la propunerile de optimizare a programelor școlare de limba engleză pentru clasele III–IV, respectiv V–VIII)

- întrebările 5 și 6 = scală ordinală de tip Likert în cinci trepte

- întrebările 5 și 6 au câte 6 itemi

Partea a IV-a = 10 întrebări închise (informații personale)

- întrebările numerotate de la 7 la 16 au între 2 și 7 posibile răspunsuri

- fiecare întrebare are câte un item

Chestionarul a fost aplicat prin autoadministrare, profesorilor de limba engleză care au experiență didactică la ciclul primar, respectiv gimnazial. Pentru primirea răspunsurilor a fost creată o adresă de e-mail, special pentru aceasta cercetare (cercetare.programe.ingleza@gmail.com) și am stabilit ca termen de completare 15 aprilie 2014. Datele obținute au fost prelucrate statistic (programului SPSS 21) prin: tabelele de frecvență, calcularea coeficientului de consistență internă (Cronbach's Alpha) și analiza corelațională (coeficientul de corelație ρ Spearman).

5.1.5.3.1. Descrierea lotului de subiecți

Lotul de subiecți se înscrie în tipologia eșantionării nonprobabilistice, în care participanții la cercetare sunt abordați în baza caracteristicilor pe care le dețin, respectiv de proximitate față de locația cercetării, apartenența la grupul țintă, disponibilitatea de a participa, nivelul de cunoștințe față de tema cercetării etc. (Babbie, 2010, pp. 260–265) Eligibilitatea participanților a fost conferită de îndeplinirea următoarelor criterii: profesor de limba engleză cu experiență didactică în învățământul primar și gimnazial, care predă la o instituție de învățământ din municipiul București sau județul Ilfov. Inspectorii de specialitate din cele două inspectorate școlare (municipiul București și Județul Ilfov) au transmis chestionarul, spre completare, profesorilor vizați. Am primit un număr total de 154 de chestionare în variantă electronică, din care 2 nu au fost completate, iar 2 nu au putut fi deschise. Așadar, numărul chestionarelor valide, respectiv al numărului final de participanți la anchetă a fost 150.

Descriem în continuare structura lotului de subiecți:

- **Genul** (întrebarea 7). Structura lotului în raport cu apartenența la gen a fost următoarea: 4 subiecți de gen masculin și 142 de subiecți de gen feminin (în 4 chestionare răspunsul la această întrebare nu a fost completat). Distribuția pe gen este una reprezentativă pentru profesorii din România (Ministerul Educației, 2011, pp. 23–24), profesia didactică fiind asociată la nivelul mentalului colectiv, cu imaginea femeii. Nu considerăm că variabila gen este relevantă pentru cercetare.

Tabel 20. Genul subiecților

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	Masculin	4	2,7	2,7	2,7
	Feminin	142	94,7	97,3	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

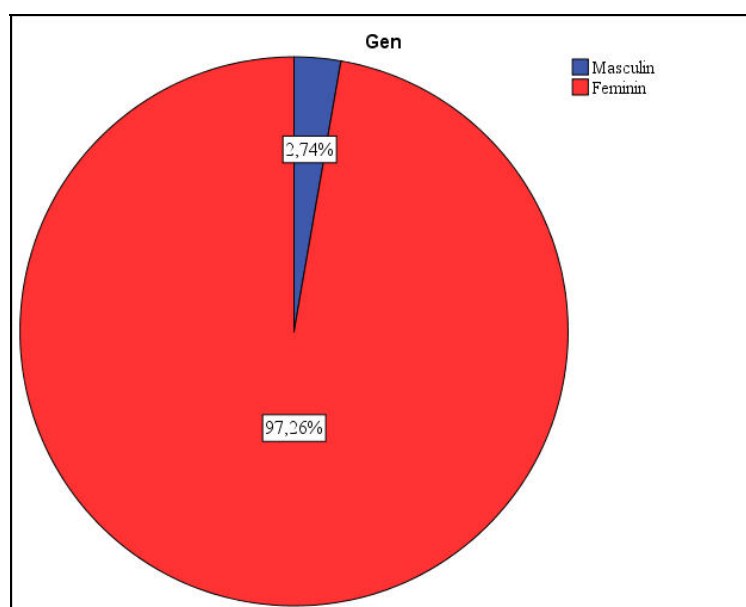


Figura 3. Repartiția subiecților în funcție de gen

- **Vârsta** (întrebarea 8). Respondenții sub 40 de ani (67,4%) domină lotul de participanți la investigație, procentul fiind similar celor din statisticile naționale.

Tabel 21. Vârsta subiecților

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	22–30 de ani	34	22,7	23,3	23,3
	31–40 de ani	70	46,7	47,9	71,2
	41–50 de ani	23	15,3	15,8	87,0
	peste 50 de ani	19	12,7	13,0	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

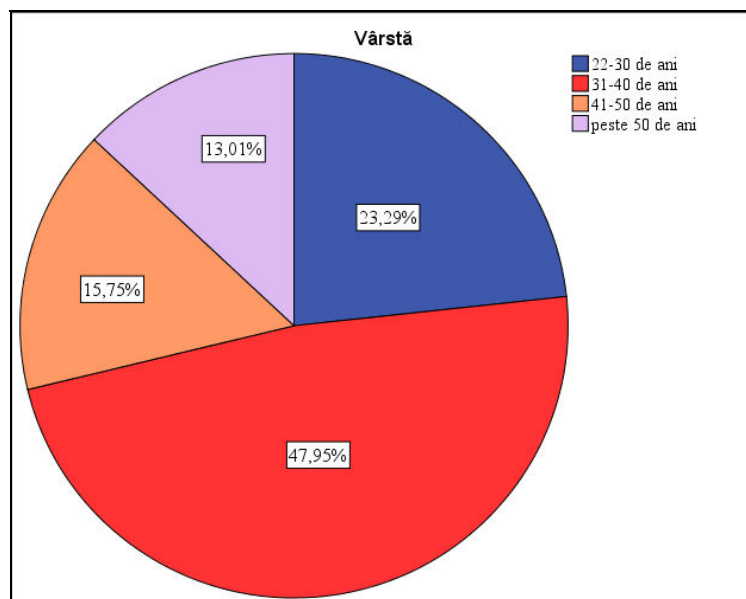


Figura 4. Repartiția subiecților în funcție de grupa de vârstă din care fac parte

- **Locul în care funcționează școala** (întrebarea 9). Din aproximativ 500 de posturi didactice pentru profesorii de limba engleză la nivelul învățământului primar și gimnazial din București, am primit 129 de răspunsuri valide, împărțite relativ uniform pe cele 6 sectoare. În județul Ilfov există aproximativ 100 de posturi didactice pentru profesorii de limba engleză din învățământul preuniversitar (școlile au un număr mai mic de clase și uneori un profesor de limba engleză își acoperă norma didactică predând la mai multe școli/lice), așadar numărul de chestionare valide primite (16) este reprezentativ în raport cu chestionarele obținute la nivelul municipiului București. În ceea ce privește raportul urban (142 de chestionare) – rural (8 chestionare), am considerat că acesta este nesemnificativ statistic.

Tabel 22. Locul în care se află școala la care predau subiecții

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	Sectorul 1	22	14,7	15,2	15,2
	Sectorul 2	25	16,7	17,2	32,4
	Sectorul 3	23	15,3	15,9	48,3
	Sectorul 4	19	12,7	13,1	61,4
	Sectorul 5	20	13,3	13,8	75,2
	Sectorul 6	20	13,3	13,8	89,0
	Județul Ilfov	16	10,7	11,0	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

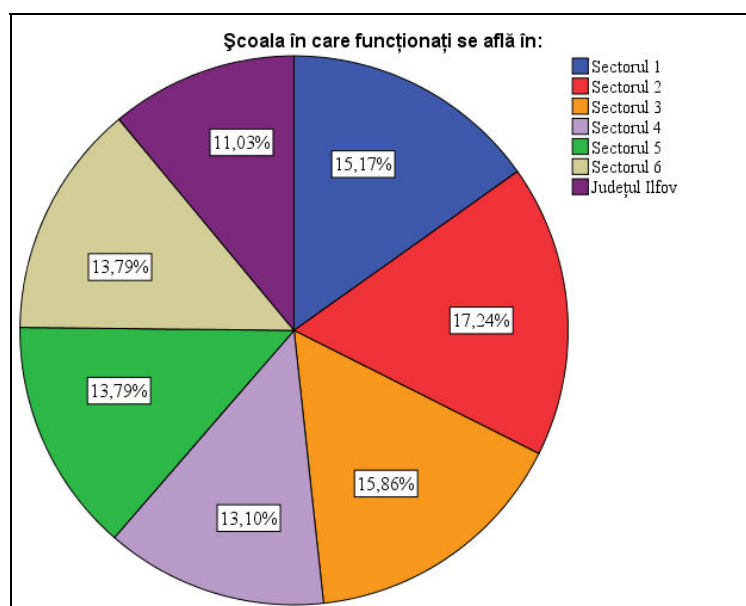


Figura 5. Repartiția subiecților în funcție de locul în care funcționează școala

- **Experiența ca profesor de limba engleză.** Această variabilă a fost analizată pentru fiecare participant la anchetă din trei perspective: (1) experiența generală ca profesor de limba engleză; (2) experiența ca profesor de limba engleză în învățământul primar și (3) experiența ca profesor de limba engleză în învățământul gimnazial.

Cumulativ, experiența lotului de subiecți este reprezentată astfel, singurul procent care rămâne relativ constant în toate cele trei situații fiind experiența între 16 și 20 de ani (aproximativ 10% dintre subiecți):

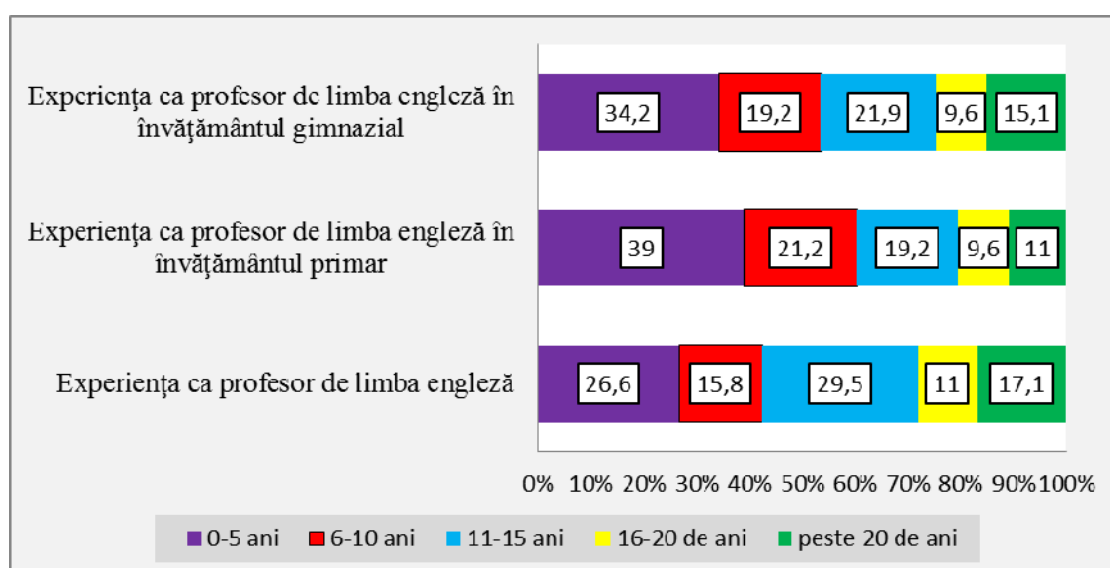
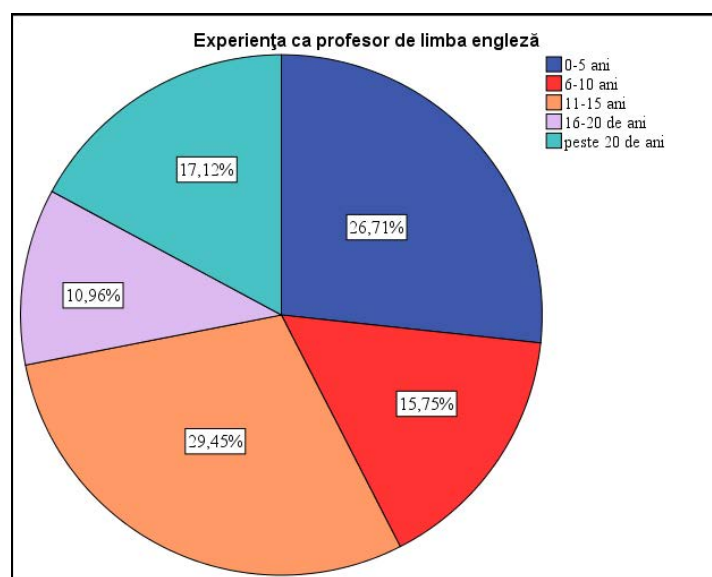


Figura 6. Experiența cumulată a lotului de subiecți

(1) În ceea ce privește prima situație – **experiența generală ca profesor de limba engleză** (întrebarea 10), se constată că majoritatea respondenților (aprox. 57%) au mai mult de 11 ani experiență în domeniu.

Tabel 23. Experiența generală ca profesor de limba engleză

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	0–5 ani	39	26,0	26,6	26,6
	6–10 ani	23	15,3	15,8	42,5
	11–15 ani	43	28,7	29,5	71,9
	16–20 de ani	16	10,7	11,0	82,9
	peste 20 de ani	25	16,7	17,1	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

**Figura 7. Experiența ca profesor de limba engleză în general**

(2) Aproximativ 40% dintre subiecții care au participat la anchetă au peste 11 ani de **experiență ca profesor de limba engleză în învățământul primar** (întrebarea 11), iar aproximativ 60% au mai puțin de 11 ani. Acest raport poate fi explicat prin tendința care există printre profesorii de limba engleză, de a prefera elevii de gimnaziu în detrimentul celor din învățământul primar (Bucur și Popa, 2013) având în vedere particularitățile de vârstă. De obicei, fără a exista o reglementare oficială în acest sens, vechimea în sistemul de învățământ influențează modalitatea de realizare a normelor didactice (profesorii cu experiență au întâietate în a-și alege clasele), așadar, clasele primare rămân profesorilor mai tineri.

Tabel 24. Experiența ca profesor de limba engleză în învățământul primar

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	0–5 ani	57	38,0	39,0	39,0
	6–10 ani	31	20,7	21,2	60,3
	11–15 ani	28	18,7	19,2	79,5
	16–20 de ani	14	9,3	9,6	89,0
	peste 20 de ani	16	10,7	11,0	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

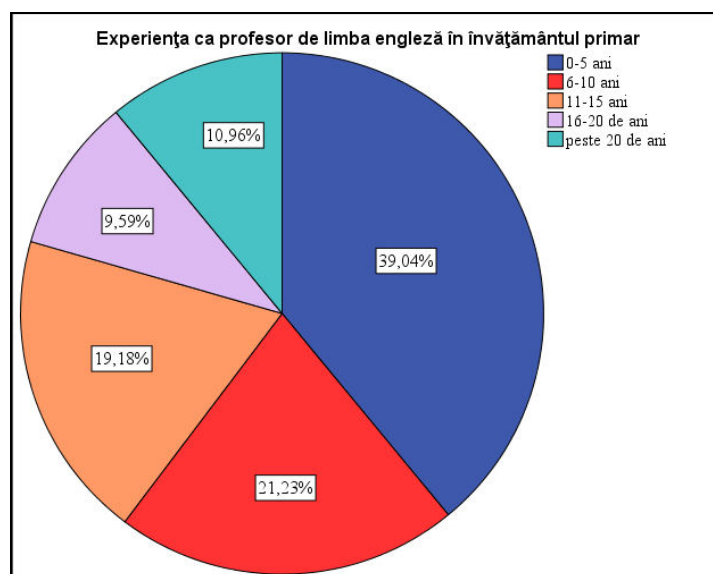


Figura 8. Experiența ca profesor de limba engleză în învățământul primar

(3) Lotul de subiecți are în proporție de 47% peste 11 de experiență și în proporție de 65% peste 6 ani de experiență ca profesori de limba engleză în învățământul gimnazial (întrebarea 12).

Tabel 25. Experiența ca profesori de limba engleză în învățământul gimnazial

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	0–5 ani	50	33,3	34,2	34,2
	6–10 ani	28	18,7	19,2	53,4
	11–15 ani	32	21,3	21,9	75,3
	16–20 de ani	14	9,3	9,6	84,9
	peste 20 de ani	22	14,7	15,1	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

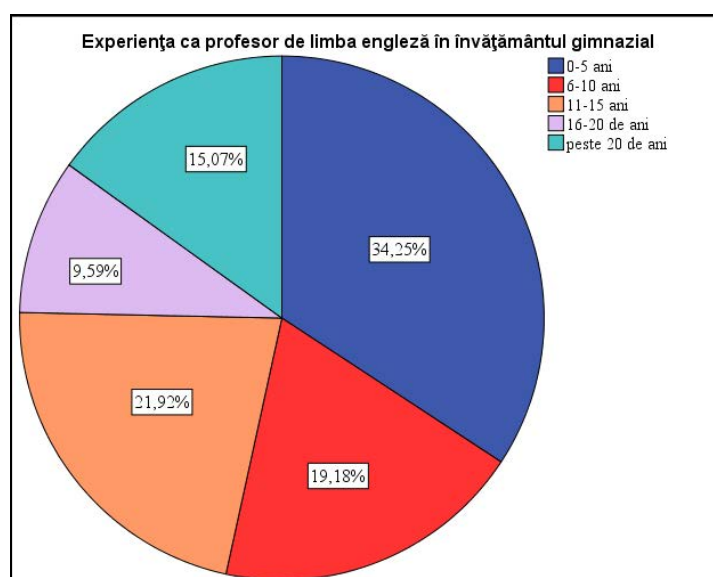


Figura 9. Experiența ca profesor de limba engleză în învățământul gimnazial

- **Ultima diplomă de învățământ superior obținută** (întrebarea 13). Majoritatea celor chestionați, cum era și normal având în vedere reglementările aflate în vigoare, au diplomă de licență, iar un procent relativ mare (peste 41%) au și diplomă de master.

Tabel 26. Ultima diplomă de învățământ superior obținută

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	Diplomă de licență	83	55,3	56,8	56,8
	Diplomă de masterat/ studii aprofundate	60	40,0	41,1	97,9
	Diplomă de doctor	3	2,0	2,1	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

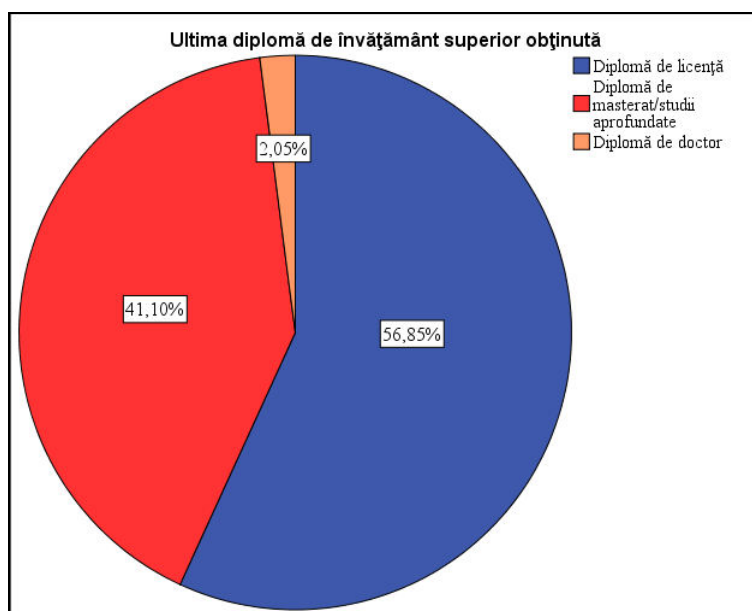


Figura 10. Ultima diplomă de învățământ superior obținută

- **Ultimul grad didactic obținut** (întrebarea 14). Lotul de subiecți este dominat de profesorii de limba engleză care au cel puțin Gradul II (53%), iar 33% au definitivatul.

Tabel 27. Ultimul grad didactic obținut

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	Titularizare	18	12,0	13,3	13,3
	Definitivat	45	30,0	33,3	46,7
	Gradul II	29	19,3	21,5	68,1
	Gradul I	43	28,7	31,9	100,0
	Total	135	90,0	100,0	
Lipsă	Sistem	15	10,0		
Total		150	100,0		

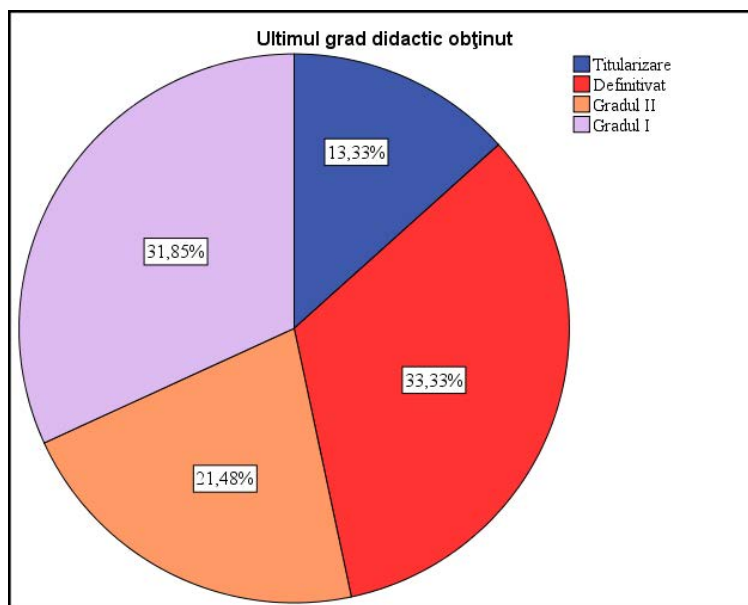


Figura 11. Ultimul grad didactic obținut

• **Opinia privind nivelul de cunoaștere a limbii engleze, conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi (întrebarea 15).**

Un aspect important în predarea limbii engleze (ca de altfel în predarea oricărei limbi străine) este cunoașterea de către profesor a limbii la un nivel cât mai apropiat de cel al unui vorbitor nativ. Nivelul C, din scala CECRL corespunde descrierii competențelor unui utilizator experimentat, C1=nivelul autonom și C2=nivelul de măiestrie sau perfecțiune. Nivelul B presupune că utilizatorul este independent, B1=nivelul prag și B2=nivelul avansat. Chiar dacă ancheta noastră vizează programele de limba engleză din învățământul primar și gimnazial, având în vedere că în programele de limba engleză pentru clasele XI–XII, aflate în vigoare, se stipulează că:

Pentru finele claselor a XII-a liceu teoretic și vocațional, nivelurile țintă vor fi echivalente cu următoarele niveluri din Cadrul European Comun de Referință:

- **Limba modernă 1:** - **nivelul B 2** pentru toate competențele
- **Limba modernă 2:** - **nivelul B 2** pentru competențele de receptare
- **nivelul B 1** pentru competențele de producere
- **Limba modernă 3:** - **nivelul A 2** pentru toate competențele

considerăm că profesorii care și-au autoevaluat nivelul ca fiind B1 sau B2 au greșit, nefiind familiari cu nivelurile de referință și descriptorii acestora din CECRL.

Tabel 28. Nivelul de cunoaștere a limbii engleze, conform CECRL

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulativ
Răspunsuri valide	B1	7	4,7	5,2	5,2
	B2	18	12,0	13,4	18,7
	C1	45	30,0	33,6	52,2
	C2	64	42,7	47,8	100,0
	Total	134	89,3	100,0	
Lipsă	Sistem	16	10,7		
Total		150	100,0		

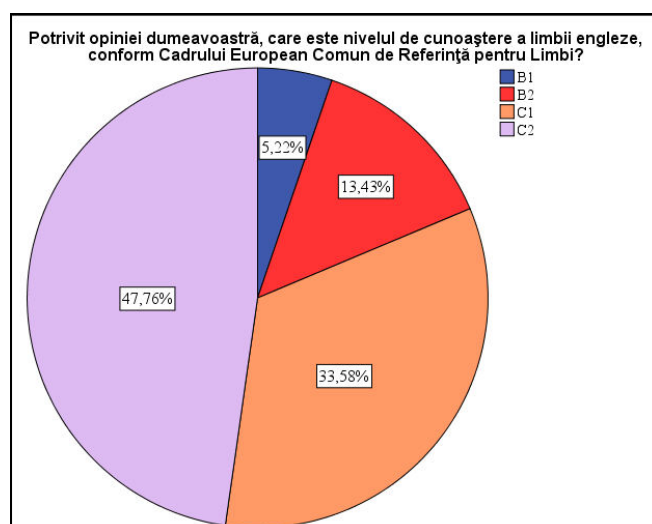


Figura 12. *Opinia profesorilor privind nivelul de cunoaștere a limbii engleze, conform CECRL*

- **Numărul mediu de elevi la clasă** (întrebarea 16). Ultima variabilă luată în considerare este numărul de elevi la clasă, iar potrivit răspunsurilor primite, o majoritate covârșitoare (84%) au între 21 și 30 de elevi în clasă, acest interval situându-se confortabil în media și limitele stabilite de reglementările actuale (Legea nr. 1/2011, art. 63 cu privire la numărul de elevi la clasă, specifică: *în învățământul primar o clasă cuprinde în medie 20 de elevi, dar nu mai puțin de 12 și nu mai mult de 25, iar în învățământul gimnazial clasa cuprinde în medie 25 de elevi, dar nu mai puțin de 12 și nu mai mult de 30*).

Tabel 29. *Numărul mediu de elevi la clasă*

		Frecvență	Procent	Procent valid	Procent cumulat
Răspunsuri valide	între 10 și 20	10	6,7	6,9	6,9
	între 21 și 30	122	81,3	84,1	91,0
	mai mult de 30	13	8,7	9,0	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

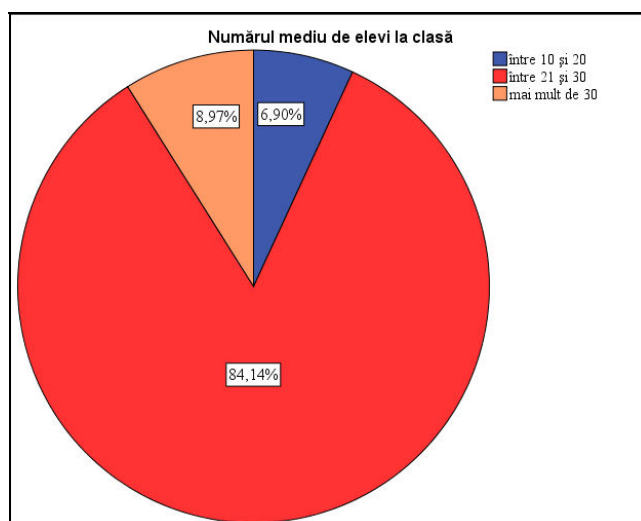


Figura 13. *Numărul mediu de elevi la clasă*

Apreciem, așadar, că din punct de vedere al repartizării subiecților în raport cu populația vizată (profesori de limba engleză care predau în sistemul de învățământ primar și gimnazial din municipiul București și județul Ilfov), al experienței lor în predarea limbii engleze, în general, și în predarea limbii engleze în învățământul primar și gimnazial, în particular, al pregătirii lor inițiale, ca profesori de limba engleză, al ultimului grad didactic obținut, precum și al nivelului autoestimat privind cunoașterea limbii engleze, putem considera că lotul de subiecți este în măsură să exprime o opinie informată cu privire la actualele programe de engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în învățământul primar și gimnazial din România, precum și cu privire la necesitatea optimizării lor.

5.1.6. Limitele cercetării

Una dintre limitele cercetării decurge din dificultatea accesului la informațiile necesare pentru a realiza analiza programelor școlare de limba engleză ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele II–VIII, în perioada 1990–2011. Fiind vorba de o perioadă extinsă, a fost dificil să identificăm în toate situațiile sursele primare, fiind nevoie să apelăm la surse secundare de informații. Astfel, au existat situații când nu am reușit să găsim, nici în bibliotecile la care am avut acces (Biblioteca Pedagogică Națională „I. C. Petrescu”, Biblioteca Națională, Biblioteca Centrală Universitară), nici în arhiva Ministerului Educației, o parte din broșurile în care au apărut documentele curriculare oficiale care au reglementat predarea limbii engleze, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele II–VIII, în perioada 1990–1998. Pentru a acoperi această perioadă, am utilizat, ca sursă secundară, informațiile apărute în revista săptămânală, dedicată învățământului din România, *Tribuna Învățământului*.

Un factor care ar putea conduce la restrângerea validității concluziilor cu privire la perspectivele curriculumului de limba engleză pentru clasele III–VIII este contextul cercetării noastre. Lotul de participanți este compus doar din profesori din municipiul București și județul Ilfov, iar numărul de chestionare primite din mediul rural este mic (8), așadar, generalizarea concluziilor la nivelul altor zone urbane sau rurale din România ar putea ridica probleme de validitate.

5.2. Prezentarea rezultatelor

5.2.1. Analiza etapelor în care a fost revizuit sau reelaborat curriculumul de limba engleză

Revoluția politică din 1989 a însemnat și o revoluție pentru predarea limbilor străine în România, astfel încât, începând cu acest moment, se poate vorbi despre o revigorare a acestui domeniu, mai ales din punct de vedere metodologic. La fel ca și în celelalte state din fostul bloc comunist, și în România, s-a recunoscut rapid importanța eficientizării predării limbilor străine. După 1990, limba rusă, impusă anterior din motive bine cunoscute, a decăzut, cum era și firesc, iar limbile engleză și germană au ajuns printre preferințele părinților și elevilor, influențați în primul rând de aspecte de ordin economic. Drept consecință, puternica tradiție a învățării limbii franceze, începută în secolul al XIX-lea, a scăzut în intensitate. Cât despre celelalte limbi (spaniolă, italiană), acestea au intrat treptat în sistem, mai ales în marile centre urbane (Cuniță, Drăghicescu, Popa și Dorobăț, 1997, p. 42).

Perioada supusă analizei a fost divizată în două etape principale, având drept criteriu introducerea Cadrului de Referință pentru Curriculumul Național în 1998: (1) etapa 1990–1998 și (2) etapa 1998–2011. Fiecare din aceste etape au fost marcate, la rândul lor, de schimbări la nivel curricular. Pornind de la aceste schimbări, am subdivizat etapele principale astfel:

(1) ETAPA 1990–1998	1.1. subetapa 1990–1991	(2) ETAPA 1998–2011	2.1. subetapa 1998–2003
	1.2. subetapa 1991–1993		2.2. subetapa 2003–2011
	1.3. subetapa 1993–1995		
	1.4. subetapa 1995–1998		

Această subdivizare nu presupune că, întotdeauna, prevederile schimbărilor curriculare au intrat în vigoare începând cu același an școlar pentru ambele cicluri, vizate de analiza noastră. Așadar este, mai degrabă, vorba de o subdivizare relativă, deoarece reforma curriculară din România a fost aplicată progresiv (vezi Singer, 2002).

5.2.1.1. Subetapa 1990–1991

În opinia lui Cuniță et al. (1997, p. 34), după 1990 s-a trecut la restructurarea sistemului de predare și învățare a limbilor străine, având ca punct de plecare două aspecte centrale:

- I. tradiția în predarea limbilor străine, care s-a cimentat în secolul XX, în ciuda vicisitudinilor istoriei și a atins punctul culminant în anii 1970, când, prin deschiderea spre lume, ponderea limbilor străine a crescut;
- II. necesitatea integrării într-o lume care a avut acces la informație, la valori democratice, și cu care se putea realiza un contact direct doar prin limbile de circulație internațională.

Prima schimbare, din ianuarie 1990, vizează dezideologizarea conținutului învățământului, Ministerul Învățământului făcând următoarele precizări cu privire la organizarea și desfășurarea activității didactice la limbile străine, în trimestrele al II-lea și al III-lea, ale anului școlar 1989–1990:

Se vor elimina, atât din programă, cât și din manuale (după caz) vocabularul, textele, exercițiile lexicale și gramaticale, lecturile suplimentare, enunțurile și formulările cu caracter politic care reflectă vechile structuri politice, sociale, economice și ideologice ale regimului răsturnat de la putere. În activitatea de predare-învățare, de conversație, de exersare a structurilor limbii, de traducere etc. vor fi evitate referirile la diferite aspecte ale socialismului multilateral dezvoltat (*Tribuna Învățământului*, nr.1, 13.01.1990, pp. 6–7)

Formal, Hotărârea de Guvern nr. 521/12.05.1990, publicată în Monitorul Oficial nr. 71–72 din 16.05.1990 reglementează organizarea și funcționarea învățământului din România în anul școlar (universitar) 1990/1991. Începând cu acest an școlar, conform noului plan de învățământ pentru ciclul primar, limba străină devine disciplină obligatorie din clasa a II-a, cu două ore pe săptămână. Chiar dacă în HG se stipulează că „activitatea de învățământ pentru fiecare clasă se asigură de către un învățător, iar la limbile moderne de către profesori de specialitate”, în realitate acest lucru este dificil de realizat, ulterior revenindu-se asupra acestei decizii: „în situația în care unitatea școlară nu dispune de cadre didactice de specialitate, orele respective vor fi predate de învățători” (*Tribuna Învățământului*, nr. 31–32, 20.08.1990, p. 3).

Obiectivele programei școlare de limbi moderne pentru clasele II–IV sunt descrise la modul general, pentru toate limbile (engleză, franceză germană, rusă, spaniolă și italiană): „predarea limbilor moderne în învățământul primar urmărește dezvoltarea intelectuală a elevilor, lărgirea orizontului cultural și însușirea elementelor de bază pentru comunicarea orală și scrisă” (*Tribuna Învățământului*, nr. 33, 27.08.1990, p. 3). Deși principiile abordării comunicative a predării limbilor străine sunt evidente în formularea generală a obiectivelor, în enunțarea detaliată a obiectivelor transpare conservatorismul metodologiei tradiționale, prin accentul pus pe corectitudine: „înțelegerea și utilizarea corectă a structurilor gramaticale și lexicale, citirea corectă a unor texte scurte, copierea corectă a unor unități lexicale, structuri elementare, texte simple studiate” (*Tribuna Învățământului*, nr. 33, 27.08.1990, p. 3). Recomandările metodologice se înscriu în paradigma comunicativă, sugerându-li-se profesorilor să țină seama de următoarele aspecte: „modul de a învăța al copiilor (prin experiență concretă, joc, activități creative individuale sau creative); nivelul de dezvoltare al instrumentelor de cunoștere – înțelegerea și exprimarea în limba maternă, cititul și scrisul; efectul pozitiv al folosirii materialului sonor și vizual adecvat” (*Tribuna Învățământului*, nr. 33, 27.08.1990, p. 4). De asemenea, există precizări cu privire la repartizarea lecțiilor pe ore pentru fiecare limbă modernă, precum și o detaliere a conținutului primelor 5 lecții introductive. Cât despre indicații privind modalitățile de evaluare a elevilor, nu există nicio precizare.

Pentru anul școlar 1990–1991, direcțiile predării limbilor moderne la clasele II–IV sunt bine creionate din perspectiva documentelor curriculare principale. Din păcate, lipsa resurselor didactice (manuale, metodici), precum și lipsa cadrelor didactice calificate a făcut ca introducerea unei limbi moderne începând cu acel an școlar să nu fie un succes pentru toți elevii claselor II–IV din România. Încercările de a suplini lipsa informațiilor necesare, prin publicarea unor articole pe tema „Studiul limbilor străine în învățământul primar” în *Tribuna învățământului* (nr. 40/15.10.1990, 41/22.10.1990, 42/29.10.1990), focalizate pe aspecte psihologice ale elevilor din ciclul primar, conținut, obiective, metode și tehnici, sunt laudabile, dar nu se poate estima sau garanta în ce măsură profesorii vizați au luat cunoștință de și/sau au pus în practică aceste sugestii.

Pentru învățământul gimnazial, din punct de vedere al conținutului, predarea limbilor moderne a continuat după coordonatele trasate în ianuarie 1990: utilizarea programelor aprobate cu nr. 6198/1988, din care au fost eliminate referirile cu caracter politic, rezultând programe „recondiționate” (Crișan, 1993, p. 10). Potrivit planului de învățământ pentru anul școlar 1990–1991, elevii de clasa a V-a studiază 3 ore pe săptămână limba modernă 1, iar cei din clasele VI–VIII câte două ore pe săptămână. Spre deosebire de planul de învățământ pentru ciclul primar unde obiectele de studiu apar individual, în planul de învățământ pentru gimnaziu, disciplinele sunt structurate pe domenii mai generale, limba modernă 1 făcând parte din categoria *pregătire umanistă și socială*, împreună cu limba și literatura română, limba modernă 2, istorie și geografie. Din acest punct de vedere, se încearcă o integrare formală, pe orizontală a acestor discipline.

Obiectivele predării limbilor străine în învățământul gimnazial sunt identice cu cele pentru învățământul primar. Detaliile oferite ulterior particularizează predarea în ciclul gimnazial, mai ales prin gradul superior de dificultate al activităților prevăzute: „identificarea diferitelor tipuri de mesaje orale la forma negativă și interogativă; înțelegerea și susținerea unor dialoguri fundamentale în situații tipice de comunicare; înțelegerea și realizarea unor scurte descrieri a obiectelor, acțiunilor, persoanelor; învățarea și însușirea unor tehnici de muncă intelectuală cu dicționarul și alte instrumente

de lucru” (Tribuna Învățământului, nr. 33, 27.08.1990, p. 4). La fel ca și în cazul învățământului primar, corectitudinea exprimării mesajelor orale și scrise din punct de vedere gramatical și lexical este evidențiată, aspect ce intră în disonanță cu precizările metodice: „importanța conceperii și desfășurării unor lecții antrenante, în care explicațiile teoretice să se mențină în limita a ceea ce este absolut necesar” (Tribuna Învățământului, nr. 33, 27.08.1990, p. 4). Referirile la modalitățile de evaluare sunt sumare, limitându-se la „rezultatele testării periodice a elevilor în conceperea lecțiilor următoare” (Tribuna Învățământului, nr. 33, 27.08.1990, p. 4).

5.2.1.2. Subetapa 1991–1993

În anul școlar 1991–1992, planurile de învățământ pentru ciclul primar au fost revizuite, disciplinele fiind grupate după modelul planului pentru învățământul gimnazial din anul școlar 1990–1991. Limba modernă pentru clasele II–IV face parte din categoria *educație umanistă și socială*, împreună cu limba română, istoria românilor și educația moral-civică, fiind o încercare formală de integrare curriculară pe orizontală, și îi sunt repartizate 2 ore pe săptămână. Programele și manualele școlare pentru anul II de studiu (clasele III–IV în acest an școlar) au întârziat să apară⁸⁹, făcând munca profesorilor de limbi străine sau a învățătorilor extrem de dificilă. În această analiză nu putem include și programele de limbi străine pentru anul II de studiu, valabile în anul școlar 1991–1992, deoarece acestea au fost publicate într-o broșură împreună cu programele pentru celelalte discipline din învățământul primar și, în ciuda eforturilor depuse (vezi limite ale cercetării) nu am reușit să le reperăm. În ceea ce privește predarea limbilor moderne elevilor de clasa a II-a, cu referire specială la limba engleză, condițiile au rămas neschimbate față de anul școlar anterior.

Pentru învățământul gimnazial, anul 1991 marchează apariția primei generații de programe școlare pentru limbile moderne⁹⁰, publicate într-o broșură de Editura Didactică și Pedagogică, distribuită profesorilor de specialitate prin intermediul inspectoratelor școlare. Într-o scurtă introducere este enunțat scopul predării limbilor străine în învățământul gimnazial, același pentru toate limbile străine: „dezvoltarea intelectuală a elevilor, lărgirea orizontului cultural al acestora, precum și îmbogățirea elementelor de bază necesare comunicării orale și scrise cu alte elemente, conform conținuturilor.” Numărul de ore pentru limba modernă 1 rămâne neschimbat: 3 ore pe săptămână pentru elevii clasei a V-a, și 2 ore pe săptămână pentru elevii claselor VI–VIII. Aceste programe rămân valabile și pentru anul școlar următor, 1992–1993.

La o analiză atentă a obiectivelor specifice, se observă mici modificări față de precizările făcute anterior (1990): reformularea a trei dintre obiective („înțelegerea și realizarea orală a unor descrieri a obiectelor, acțiunilor, persoanelor” cu „înțelegerea și realizarea orală a unor descrieri funcționale”;

⁸⁹ Articolul din *Tribuna Învățământului* (nr. 48/9.12.1991, p. 5) intitulat „Învățătorii așteaptă: mai vine manualul” demonstrează acest lucru: „Ce facem însă anul acesta cu clasele a III-a și a IV-a? Manualul pentru aceste două clase nu ne-a parvenit până azi (15 noiembrie), și nici programa analitică. Pentru orice informație, dispunem doar de o înșirare de titluri de lecții în programa clasei a III-a primare, din care, dacă poți deduce temele, în schimb nu poți afla nimic despre conținutul lingvistic al lecțiilor. Mai vine acest manual? Și dacă nu, sau până atunci, ce să facem? Nu suntem pregătiți și nici plătiți să concepem manuale. Și chiar dacă ne-am încumeta să facem, de unii singuri, munca unei întregi echipe de specialiști în domeniu, cu ce să multiplicăm texte și desene? (când a poseda un multiplicator este încă motiv de suspiciune!)” – prof. I. Valescu, Mușătești-Argeș. În aceeași linie se înscrie și articolul din nr. 24/22.06.1992, intitulat „Pomind de la absența unui manual”: „Disfuncția cea mai evidentă apare însă la nivelul clasei a III-a (anul II de studiu) unde lipsesc cu desăvârșire manualele.” – prof. Iulia Băcanu, Liceul de Artă, Brașov.

⁹⁰ Elaborate de Departamentul Învățământului Preuniversitar, Direcția Proiectare-Evaluare, din Ministerul Învățământului, valabile în perioada de tranziție, aprobate cu nr. 38574/1991

„recitarea unor scurte poezii, sau fragmente de poezie fundamentale pentru spațiul cultural respectiv” cu „recitarea unor scurte poezii, sau fragmente de poezie”; „realizarea în scris a unor scurte descrieri, narațiuni, dialoguri reale de comunicare utilizând vocabularul și structurile gramaticale însușite” cu „realizarea în scris a unor scurte descrieri, microdialoguri și narațiuni”), adăugarea a două obiective („copierea corectă și citirea după copiere a textelor studiate”; „scrierea sub dictare a textelor studiate anterior”) și eliminarea unui obiectiv („învățarea și însușirea unor tehnici de muncă intelectuală cu dicționarul și alte instrumente de lucru”). Dacă reformularea celor trei obiective este justificată de acoperirea dorită – toate limbile străine predate în sistemul de învățământ gimnazial, adăugarea celor două obiective și eliminarea celui alt sunt mai greu de argumentat. Caracterul comunicativ al programelor își pierde din intensitate, îndreptându-se mai degrabă către structuralism și metoda audiolinguală.

În ceea ce privește conținutul care vizează predarea limbii engleze, acesta este, de fapt, o copie a modului de organizare a manualelor unice. Așadar, este prevăzută o proiectare extrem de strictă a orelor pe lecții, profesorul de limba engleză având la dispoziție doar 4 ore anual, pentru a se abate de la „litera și spiritul” programei / manualului. Nu există niciun fel de indicații privind aspectele metodologice sau de evaluare la limba engleză, ca limbă străină 1.

Pentru anul școlar 1992–1993, modificările⁹¹ aduse planului de învățământ pentru ciclul primar nu au vizat limba modernă. Așadar numărul de ore a rămas același (2 ore pe săptămână pentru clasele II–IV), în continuare existând posibilitatea ca învățătorul să predea limba străină în lipsa personalului specializat. În ceea ce privește obiectivele, asistăm, în premieră, la folosirea unei terminologii specifice proiectării curriculare: există obiective generale ale învățământului primar, respectiv obiective generale și obiective specifice ale predării limbilor moderne. Obiectivele generale ale învățământului primar au fost reformulate, cuprinzând de această dată și referiri la limba străină: în învățământul primar se urmăresc trei tipuri de competențe, printre care și dobândirea unor „competențe în domeniul învățării limbii române (materne) și moderne (exprimare orală, lectură, scriere, compoziții literare” (*Tribuna Învățământului*, nr. 29–30, 3.08.1992, p. 6). Studiul limbilor moderne în învățământul primar urmărește realizarea următoarelor obiective generale:

- (1) să sensibilizeze elevii pentru studierea limbii străine;
- (2) să dezvolte o atitudine favorabilă pentru continuarea studiului;
- (3) să pună bazele celor patru deprinderi fundamentale: ascultare, vorbire, citire, scriere.

Cât despre obiectivele specifice, acestea vizează:

- (1) identificarea și înțelegerea după auz a unor propoziții scurte (în limitele vocabularului și structurilor practicate în acest ciclu de învățământ);
- (2) identificarea și articularea corectă a sunetelor/combinațiilor de sunete specifice limbii;
- (3) citirea corectă, cu intonație corespunzătoare a textelor cuprinse în manualele pentru clasele II–IV;
- (4) prezentarea unui scurt monolog, care să includă informații de bază (nume, vârstă, familie, școală, clasă, preferințe);
- (5) inițializarea și susținerea unor conversații simple, uzuale (să solicite și să dea informații) pe teme și în limitele cunoștințelor din manuale;
- (6) utilizarea codului scris pentru a solicita și a da informații, pentru a redacta scurte descrieri, mesaje (*Tribuna Învățământului*, nr. 29–30, 3.08.1992, p. 7).

⁹¹ A fost introdusă educația moral-religioasă, care deocamdată are caracter opțional și facultativ.

Toate aceste detalii fac parte din programele școlare de limbi moderne pentru clasele II–IV, și chiar dacă, spre deosebire de obiectivele stabilite anterior pentru studiul limbilor moderne în învățământul primar (1990) și de obiectivele stabilite pentru studiul limbilor moderne în învățământul gimnazial (1991), constatăm o mai mare apropiere de principiile abordării comunicative, se accentuează dependența de manualul unic, care, în multe situații, lipsește. Nici acum nu există precizări metodologice sau privind evaluarea elevilor din clasele II–IV în cadrul programelor școlare pentru limbi moderne. În ceea ce privește limba engleză, conținutul prevăzut pentru clasele II–III rămâne același, proiectat strict pe lecții și număr de ore repartizate, iar pentru clasa a IV-a a fost realizat un conținut proiectat asemănător (*Tribuna Învățământului*, nr. 29–30, 3.08.1992, p. 6).

5.2.1.3. Subetapa 1993–1995

Începând cu anul școlar 1993–1994 avem programe școlare noi de limbi străine pentru clasele II–VIII, pentru fiecare dintre limbile străine incluse în sistemul de învățământ. Prevederile acestor programe pentru clasele II–IV, respectiv VI–VIII rămân valabile și în anul școlar următor, 1994–1995.

Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII (valabilă în perioada de tranziție), a fost aprobată cu nr. 32665/1993 de Ministerul Învățământului și a fost realizată prin colaborare, de un grup de profesori și doi consultanți de la Institutul de Științe ale Educației. Rezultatul acestei munci de echipă a fost o programă de limba engleză pentru clasele II–VIII care cuprindea, pe lângă obiectivele specifice fiecărui ciclu școlar, și obiectivele predării-învățării limbilor moderne în învățământul pre-universitar⁹². Asistăm așadar la realizarea unui curriculum pe verticală, care dă posibilitatea profesorilor de limba engleză să fie la curent cu obiectivele finale ale disciplinei, fiindu-le astfel mult mai simplu să facă o analiză a nevoilor și o evaluare a achizițiilor realizate la sfârșitul fiecărei clase și nivel de școlaritate. Încercarea de integrare pe orizontală a curriculumului de limbi străine continuă, atât planurile de învățământ pentru ciclul primar, cât și cele pentru ciclul gimnazial fiind structurate pe componente ale educației. Limba modernă face parte din domeniul *educație umanistă și socială*.

Obiectivele enunțate în *Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII* (1993) sunt formulate în limba română și sunt împărțite pe cicluri, primar și gimnazial. Astfel, la sfârșitul clasei a IV-a, fiecare elev, trebuie să aibă deprinderi și cunoștințe de bază pentru:

- a identifica și a pronunța sunetele specifice limbii engleze;
- a înțelege mesaje simple orale și scrise;
- a iniția și a participa la conversații simple pe teme cotidiene;
- a relata întâmplări din sfera preocupărilor zilnice; să realizeze o descriere simplă (oral și în scris);
- a citi în ritm și cu intonație corespunzătoare;
- a redacta mesaje, note, invitații, scrisori scurte (*Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII*, 1993, p. 4).

Cât despre obiectivele predării limbii engleze în clasele V–VIII, la sfârșitul clasei a VIII-a, fiecare elev trebuie să aibă cunoștințe și deprinderi pentru:

- a înțelege după auz diferite mesaje;
- a produce oral mesaje simple și a participa la conversații pe teme cotidiene;
- a citi fluent și a desprinde informația relevantă dintr-un text scris;

⁹² La sfârșitul clasei a XII-a, fiecare elev trebuie să aibă la dispoziție deprinderi comunicaționale, resurse lingvistice și reprezentări cultural pertinente, care îi vor permite să înțeleagă și să se facă înțeles în diverse situații de comunicare în registrul oral și scris al limbii studiate (*Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII*, 1993, p. 3)

- a realiza în scris scurte descrieri, narațiuni, dialoguri;
- a structura informații privind cultura și civilizația spațiului cultural anglo-saxon. (*Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII*, 1993, p. 8)

Se poate observa cu ușurință folosirea principiului gradării obiectivelor în funcție de vârstă, și în consecință, dezvoltarea cognitivă a elevilor. Aspectele culturale și de civilizație, neglijate de obiectivele pentru clasele II–IV, vizează, la clasele V–VIII, exclusiv spațiul anglo-saxon, cu toate că limba engleză nu se limitează acestui spațiu geografic. Pentru ambele cicluri școlare vizate se menționează că aceste obiective trebuie înțelese în limita temelor, a ideilor comunicative și a structurilor lexico-gramaticale prevăzute în programă și în manualele școlare. Spre deosebire de programele anterioare, profesorilor li se oferă libertatea de a stabili singuri, în planificările calendaristice, numărul de ore în care pot parcurge lecțiile, păstrând însă ordinea prezentată de manualele școlare în vigoare.

În premieră, conținutul predării limbii engleze în clasele II–VIII este organizat pe teme, idei comunicative și structuri lexico-gramaticale, care se reiau conform principiului de organizare în spirală a conținutului. Legătura dintre programă și manuale este în continuare extrem de strânsă, în acel moment existând doar câte un manual pentru fiecare an de studiu⁹³; așadar, fiecare lecție este transpusă în programă. Mai mult, autorii manualelor se regăsesc în lista colaboratorilor la realizarea programei pentru clasele II–VIII.

În ceea ce privește numărul de ore alocat studierii limbii engleze ca limbă străină 1, în regim normal, acesta este același pentru toți anii de studiu începând cu anul școlar 1993–1994, respectiv 2 ore pe săptămână, și rămâne valabil și pentru restul perioadei supusă analizei. Din această punct de vedere se constată o involuție față de situația anterioară, în care, pentru primul an de studiu (clasa a V-a), se puneau la dispoziție 3 ore pe săptămână. Explicația este simplă și ține de introducerea studiului unei limbi străine începând cu clasa a II-a în anul școlar 1990–1991: deja acei elevi nu mai sunt începători în clasa a V-a în anul școlar 1993–1994.

În comparație cu programele de limbi străine anterioare, în care nu existau niciun fel de indicații metodologice, documentul din 1993 ne propune „spre studiu și analiză un plan de lecție (clasa a VIII-a, *The United States of America*), în dorința de a ilustra „un demers didactic modern, adecvat obiectivului de dezvoltare a competenței de comunicare pe o anumită temă” (*Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII*, 1993, p. 15). În planul de lecție supus atenției profesorilor de limba engleză, sunt descrise atât activitățile utilizate (rolul profesorului și al elevilor, materiale didactice necesare, modalități de grupare a elevilor), cât și scopul atribuit fiecărei activități. Includerea unui plan de lecție în programa de limba engleză pentru clasele II–VIII reprezintă un aspect pozitiv în evoluția acestui tip de document curricular. Pe lângă acest plan de lecție, util pentru profesorii lipsiți de experiență practică pedagogică, autorii programei mai includ câteva precizări extrem de importante:

În predarea limbii engleze ca limba 1, conținutul oferit de manuale poate să fie adaptat și completat în funcție de nivelul cunoștințelor și deprinderilor elevilor. Astfel, profesorii pot proiecta lecții în care să includă activități comunicative și studierea unor texte adecvate pentru practicarea actelor de vorbire și structurilor de limbă enumerate în programă. În alegerea activităților, a textelor

⁹³ Manual de limba engleză pentru clasa a II-a, G. Fârnoagă, E. Comișel, EDP, 1992; Manual de limba engleză pentru clasa a III-a, A. Iliescu, R. Popovici, A. Ioni, EDP, 1993; Manual de limba engleză pentru clasa a IV-a, A. Ioni, M. Keminger, R. Popovici, EDP, 1993; Manual de limba engleză pentru clasa a V-a, G. Fârnoagă, A. Ioni, EDP, 1992; Manual de limba engleză pentru clasa a VI-a, G. Fârnoagă, A. Ioni, EDP, 1992; Manual de limba engleză pentru clasa a VII-a, G. Fârnoagă, D. Bunaciu, EDP, 1992; Manual de limba engleză pentru clasa a VIII-a, G. Fârnoagă, D. Bunaciu, EDP, 1992.

suplimentare, în decizia asupra întregului demers didactic se impune să se acorde atenție maximă realizării obiectivelor pe care trebuie să le urmărească activitatea de predare a limbii engleze în ciclul respectiv (*Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII*, 1993, p. 14)

urmărindu-se în acest fel să se deplaseze accentul activității de predare spre formarea și dezvoltarea acelor competențe care să facă posibilă comunicarea orală și scrisă în limba engleză, aspect mai puțin evidențiat de programele descrise anterior.

Se constată așadar, că, începând cu anul școlar 1993–1994, s-a încercat, într-o oarecare măsură, elaborarea programei de limba engleză pentru clasele II–VIII pe baza unor principii moderne de proiectare curriculară pentru limbi străine, prin specificarea obiectivelor generale și specifice ale disciplinei, prin organizarea conținutului pe teme, idei comunicative și structuri gramaticale, prin includerea sugestiilor metodologice, prin libertatea acordată profesorului de a stabili numărul de ore în parcurgerea conținutului. Cu toate acestea, programa de limba engleză rămâne tributară manualului unic, reordonarea lecțiilor nefiind permisă. Mai mult, evaluarea nu primește deloc atenție.

Pentru anul școlar 1994–1995, a fost elaborată o nouă programă pentru clasa a V-a, așa cum am precizat la începutul acestui subcapitol, celelalte programe rămânând neschimbate. Structura acestei programe include o parte introductivă, care nu descrie obiectivele predării-învățării **limbilor moderne** în învățământul preuniversitar (vezi *Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII*, 1993, p. 3), ci indică obiectivele generale ale predării **limbii engleze** în învățământul preuniversitar, precum și abilitățile pe care elevii trebuie să le posede la finalul clasei a XII-a. Mai mult, spre deosebire de programa de limba engleză ca limbă străină 1, studiată în regim normal, pentru clasa a V-a, valabilă în anul școlar 1993–1994, această nouă programă specifică cunoștințele și abilitățile elevului la sfârșitul primei etape a învățământului gimnazial, structurate, în premieră, după (1) înțelegere după auz; (2) citire; (3) vorbire; (4) scriere și (5) pronunție. Așadar, importanța stabilirii obiectivelor de învățare la limba engleză în funcție de abilitățile lingvistice, evidențiată în literatura de specialitate, este luată în considerare, acest aspect reprezentând o dovadă de optimizare a programei. Și structurarea conținutului este îmbunătățită, pe lângă teme, acte de limbaj, structuri gramaticale, avem, de această dată, și arie de vocabular, pronunție și abilități lingvistice⁹⁴. Cu toate acestea, conținuturile incluse în programă reprezintă cuprinsul noului manual pentru clasa a V-a, *Pathway to English*, apărut la Editura Didactică și Pedagogică în 1994, temele prevăzute în programă fiind titluri ale capitolelor (alcătuite din câte patru lecții fiecare). Libertatea profesorilor în ordonarea lecțiilor, precum și în planificarea calendaristică este limitată, în programă existând următoarea precizare: „se recomandă rezervarea a patru ore pentru parcurgerea fiecărui capitol și, respectiv, a unei ore pentru parcurgerea fiecărei lecții” (*Programa de limba engleză pentru clasa a V-a*, aprobată cu nr. 37907/12.09.1994, *Tribuna Învățământului*, nr. 38/19.09.1994, p. 6). Asemănător cu programele anterioare, nu există indicații metodologice sau de evaluare a elevilor.

5.2.1.4. Subetapa 1995–1998

1995 este anul noii *Legi a învățământului* (nr. 84/1995) și, așa cum am precizat anterior⁹⁵, reprezintă începutul „etapei de accelerare a reformei” (Bîrzea, 1997). Mai mult, prin crearea Consiliului Național pentru Curriculum tot în 1995, s-au pus bazele necesare reformei curriculare din România.

⁹⁴ Abilitățile sunt recomandate a fi tratate atât separat, cât și într-un mod integrat.

⁹⁵ vezi Capitolul I, 1.3.2. Etape ale reformei curriculare din România în perioada 1990–2011

Programele de limba engleză pentru învățământul primar (clasele II–IV) și pentru clasele V–VI din ciclul gimnazial au fost reelaborate în 1995. Cu toate acestea, în contrast cu ce s-a întâmplat de cele mai multe ori în perioada 1990–1995, s-a stabilit aplicarea lor progresivă, odată cu introducerea manualelor alternative, programa de limba engleză pentru clasa a II-a și cea pentru clasa a V-a urmând să intre în vigoare din anul școlar 1996–1997, iar cea pentru clasa a III-a și cea pentru clasa a VI-a din 1997–1998. În paralel, pentru ceilalți ani de studiu au rămas valabile programele analizate anterior. Cât despre programele școlare de limba engleză pentru clasele VII–VIII, acestea au fost reelaborate în 1997, dar au servit doar ca punct de reper pentru manualele alternative, deoarece, începând cu anul 1999–2000, un nou set de programe pentru clasele III–VIII a intrat în vigoare, conform prevederilor *Curriculumului Național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință* (1998). Ca element de noutate ce caracterizează programele de limba engleză elaborate în perioada 1995–1998 este lipsa indicațiilor cu privire la planificarea calendaristică.

Pentru un tablou mai clar al momentelor în care programe noi, respectiv manuale alternative sau, dimpotrivă, programe și manuale vechi, au fost folosite în perioada 1995–1998, propunem tabelul următor:

Tabel 30. Programele și manualele de limba engleză utilizate în perioada 1995–1998

Clasa An școlar	a II-a	a III-a	a IV-a	a V-a	a VI-a	a VII-a	a VIII-a
1995–1996	PV, MV	PV, MV	PV, MV	P'94, M'94	PV, MV	PV, MV	PV, MV
1996–1997	PA, MA	PV, MV	PV, MV	PA, MA	PV, MV	PV, MV	PV, MV
1997–1998	PA, MA	PA, MA	PV, MV	PA, MA	PA, MA	PV, MV	PV, MV

Legendă – Tabel 30

PA	= utilizarea programelor analitice pentru limba engleză, aprobate în 1995
PV	= utilizarea programelor vechi pentru limba engleză, aprobate în 1993
P'94	= utilizarea programei pentru clasa a V-a, aprobată în 1994
M'94	= utilizarea manualului de limba engleză pentru clasa a V-a, <i>Pathway to English</i> , publicat la Editura Didactică și Pedagogică, în 1994
MA	= utilizarea manualelor alternative
MV	= utilizarea manualelor unice vechi (publicate la Editura Didactică și Pedagogică în perioada 1992–1993)

Conform noilor planuri de învățământ pentru ciclurile primar și gimnazial (1995), limba modernă face parte din domeniul *educație umanistă* (anterior denumit *educație umanistă și socială*). În ceea ce privește programele de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, pentru clasele II–VI, aprobate în 1995, acestea se numesc analitice și, cu câteva excepții, împart următoarea structură, inovativă⁹⁶ în comparație cu cele din perioada 1990–1994:

- **notă de prezentare;**
- **obiective generale** ale învățării limbii engleze în învățământul primar, respectiv gimnazial;

⁹⁶ După părerea noastră, singurul aspect pozitiv care nu a fost transferat în programele analitice de limba engleză este cel referitor la abilitățile la limba engleză ale unui absolvent de clasa a XII-a – aceste informații dădeau posibilitatea unei mai bune integrări pe verticală a curriculumului de limba engleză.

- **obiective de referință**, însoțite de exemple de activități ce conduc la dezvoltarea capacităților prevăzute ca obiective de atins;
- **conținuturi**, grupate pe:

Programele pentru clasele II–IV	Programa pentru clasa a V-a	Programa pentru clasa a VI-a
(1) teme; (2) <u>vocabular circumscris ariilor tematice/ arii semantice</u> ; (3) funcții comunicative ale limbii; (4) elemente de construire a comunicării.	(1) teme; (2) <u>vocabular circumscris ariilor tematice</u> ; (3) elemente de construire a comunicării; (4) funcții comunicative ale limbii; (4) <u>competența socio-culturală</u> .	(1) teme; (2) funcții comunicative ale limbii; (3) elemente de construire a comunicării; (4) <u>competența socio-culturală</u> .

Pe lângă aceste diferențe la nivelul conținuturilor, evidențiate mai sus, programele analitice de limba engleză pentru clasele V–VI conțin o secțiune dedicată **competențelor ce trebuie dezvoltate în acest ciclu**, inserată înaintea obiectivelor de referință. Introducerea acestui element, precum și a detaliilor cu privire la modalități de realizare a competenței socio-culturale, reprezintă o încercare de includere în programele analitice de limba engleză pentru clasele V–VI a unei secțiuni cu privire la teoria limbii, aspect susținut de teoreticieni recunoscuți⁹⁷ în domeniul predării limbii engleze și de documentele elaborate la nivel european cu privire la predarea limbilor străine începând cu anii 1980. Potrivit precizărilor din programele de limba engleză pentru clasele V–VI, finalitatea procesului de predare a limbii engleze în ciclul gimnazial este formarea competenței comunicative (alcătuită din competență lingvistică, competență socio-lingvistică, competență discursivă, competență strategică, competență socio-culturală și competență socială), prin dezvoltarea deprinderilor integratoare. Caracterul extrem de general al acestor competențe⁹⁸ fac însă dificilă luarea lor în considerație și/sau transpunerea lor în procesul instructiv-educativ de către profesorii de limba engleză, fiind nevoie, după părerea noastră de exemple edificatoare.

Informațiile cuprinse în nota de prezentare sunt aceleași pentru fiecare clasă – cu mici adăugiri care evidențiază legăturile care se produc pe verticală între o programă și alta la nivel de conținuturi. Ca element de noutate, semnalăm folosirea expresiei *curriculum de limba engleză*, în nota de prezentare precizându-se că „textul de față reprezintă forma definitivă a curriculumului de limba engleză pentru clasa a II-a (respectiv a III-a, a IV-a, a V-a sau a VI-a), parte integrantă a unui document mai amplu care vizează ciclul gimnazial și liceal”. Mai mult, se menționează că „elaborarea unui curriculum care să reflecte viziunea specialiștilor români în ceea ce privește conținutul, metodică predării și felul în care se face evaluarea este necesară, datorită schimbărilor importante petrecute în domeniul predării limbii engleze ca limbă străină, atât pe plan mondial, cât și în România.” Prin urmare, se stabilește, în mod explicit, că aceste programe analitice sunt provizorii, noi documente oficiale urmând a fi elaborate pentru a asigura o proiectare curriculară modernă a predării și învățării limbii engleze, prin cuprinderea tuturor elementelor importante: obiective, conținut, sugestii metodologice și evaluare.

⁹⁷ vezi *Capitolul I, 2.4. Modele de proiectare a curriculumului pentru limbi străine*

⁹⁸ Excepție făcând doar competența socio-culturală, care este descrisă pe larg în secțiunea **conținuturi**.

În privința metodicii predării, schimbările din noile programe sunt considerate spectaculoase, trecându-se de la citirea – traducerea – analiza textelor literare și explicațiile teoretice privind problemele de gramatică, de la lecțiile în centrul cărora se află profesorul, la o modalitate de predare-învățare în care se ține seama de cunoștințele anterioare ale elevului. Învățarea are loc în cadrul unor activități, selectate cu grijă de profesor pentru a maximiza învățarea și pentru a dezvolta competența comunicativă a elevilor. De asemenea, în nota de prezentare a noilor documente care reglementează predarea limbii engleze la clasele II–VI, se face următoarea precizare:

Sarcinile deosebite impuse de obiectivele predării-învățării limbii engleze nu mai pot fi îndeplinite de un manual. Este necesară realizarea pachetelor didactice integrate cuprinzând: manualul elevului, ghidul profesorului, caiet de muncă independentă, caseta audio, precum și materialele necesare pentru evaluarea formativă și sumativă (*Programe Limba engleză, clasele II–VI*, 1995, p. 1).

Obiectivele generale ale învățării limbii engleze, ca limbă modernă 1, studiată în regim normal, la clasele II–VI se circumscriu practicii raționale a limbii, formării reprezentărilor culturale și a unui univers afectiv, precum și însușirii unor metode și tehnici de muncă intelectuală. Descrierea acestor obiective generale este specifică fiecărui ciclu școlar vizat. Astfel, pentru **ciclul primar**, cele trei obiective generale sunt formulate astfel:

1. Practica rațională și funcțională a limbii își propune formarea și dezvoltarea deprinderilor de bază: înțelegerea după auz, pronunțarea, vorbirea, citirea și scrierea. Formându-și capacități de receptare și exprimare, elevul trebuie, în limita cunoștințelor, să perceapă și să realizeze fapte de comunicare orală și scrisă.
2. În privința formării unor reprezentări culturale și a unui univers afectiv, elevul urmează să-și formeze disponibilități de receptare a mesajelor, cultivând sensibilitatea și interesul pentru ascultarea și lectura unor texte adecvate vârstei.
3. În privința formării deprinderilor de muncă intelectuală, elevul trebuie să-și însușească strategii, metode și tehnici de studiu, să extragă și să valorifice informații din tabele, scheme, să folosească glosare.

Cât despre **ciclul gimnazial**, obiectivele generale ale învățării limbii engleze sunt mai complexe (am subliniat deosebirile):

1. Practica rațională a limbii își propune dezvoltarea deprinderilor integratoare. Astfel, formându-și capacități de înțelegere / exprimare, elevul trebuie, în limita cunoștințelor, să decodeze și să realizeze mesaje corecte orale și în scris, adecvate situației de comunicare.
2. În privința formării unor reprezentări culturale și a unui univers afectiv, elevul trebuie să-și structureze și să utilizeze informații privind spațiul cultural anglo-saxon, cultivând sensibilitatea și interesul prin audierea și lectura unor texte adecvate vârstei, să valorifice cunoștințe de cultură generală, informații asimilate prin studiul altor discipline.
3. În privința formării deprinderilor de muncă intelectuală, elevul trebuie să-și dezvolte strategii, metode și tehnici de studiu, să valorifice cunoștințe de cultură generală, să extragă și să valorifice informații din tabele, scheme, să folosească dicționare, gramatici.

Se sugerează așadar că, intrarea elevului în ciclul gimnazial presupune trecerea acestuia într-o nouă etapă de dezvoltare cognitivă, care face posibilă selectarea unor elemente de conținut, cu grad superior de dificultate, a căror transpunere în activități-instructiv educative să permită atingerea acestor obiective. De asemenea, potrivit obiectivelor exprimate, interdisciplinaritatea devine o caracteristică a predării limbii engleze în învățământul gimnazial. Mai mult, în ceea ce privește cel de-al doilea obiectiv (formarea reprezentărilor culturale și a unui univers afectiv), acesta este formulat în linii generale pentru învățământul primar, iar pentru învățământul gimnazial, se fac referiri exclusiv la

spațiul anglo-saxon, în detrimentul celorlalte spații geografice în care se vorbește limba engleză ca limbă maternă.

Dacă pentru îndeplinirea primelor două tipuri de obiective generale, există suficiente precizări pe parcursul programelor analitice devotate fiecărei clase, pentru cel de-al treilea – însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală, profesorul nu primește nicio informație în cadrul acestor documente, despre cum ar putea fi operaționalizat acest obiectiv, deși prin intermediul acestuia se abordează una dintre cele 8 competențe cheie propuse de Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții, *capacitatea de a învăța procesul de învățare*.

Obiectivele specifice devin obiective de referință în programele analitice pentru clasele II–VI și sunt grupate având în vedere deprinderile de bază: pronunțarea⁹⁹, înțelegerea după auz, vorbirea, citirea și scrierea. Mai mult, aceste obiective de referință sunt însoțite de exemple de activități, care îndeplinesc rolul de indicații metodologice și conduc la dezvoltarea capacităților prevăzute ca obiective de atins. Celelalte subsecțiuni ale **conținuturilor** programelor analitice de limba engleză pentru clasele II–VI permit îndepărtarea de modelul de programă anterior, în care relația cu manualul era una de reciprocitate/oglină. Avem așadar un tip de programă care permite folosirea manualelor alternative (lucru ce va fi posibil începând cu 1996 pentru clasa a II-a și a V-a, 1997 pentru clasa a III-a și a VI-a), numărul de ore dedicat fiecărei teme, precum și modalitățile de abordare a temelor propuse fiind lăsate la latitudinea profesorului. Deși avută în vedere în nota de prezentare, evaluarea nu este tratată în programele analitice pentru clasele II–VI.

Programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII au fost aprobate în 1997 și au fost folosite doar ca punct de reper pentru elaborarea manualelor alternative. Din punct de vedere structural, programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII au în comun cu cele pentru clasele V–VI din 1995 următoarele elemente: nota de prezentare (în care este inclusă și detalierea competenței de comunicare), obiectivele cadru (în loc de obiective generale), obiectivele de referință și activitățile de învățare, și conținuturile învățării (în loc de conținuturi). În ceea ce privește componenta evaluare, în programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII nu există niciun fel de precizări.

În programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII, avem și două elemente de noutate: (1) o secțiune nouă, intitulată *modelul didactic al disciplinei*, inserată între nota de prezentare și obiectivele cadru, și (2) alt mod de organizare a conținuturilor. Noua secțiune are un grad mare de generalitate și încearcă să ofere răspunsuri la întrebările ce caracterizează un model modern de proiectare curriculară pentru orice limbă străină: *Pentru cine?* = publicul școlar, *În ce scop?* = obiective (generale, de referință și operaționale), *Ce?* = conținut (tematică, acte de vorbire, elemente de construcție a comunicării), *Cum?* = concepții și strategii didactice (metodologia predării și învățării), *Cu ce?* = auxiliare didactice (bazate pe documente autentice), *La ce nivel?* (standarde de evaluare la sfârșit de ciclu de învățare). Mai mult, în această secțiune este descrisă și *evoluția capacităților specifice pe cicluri de învățământ*, prin în sintagma capacități specifice fiind incluse cele patru deprinderi de bază (înțelegerea după auz, vorbirea, citirea și scrierea) și relaționarea interculturală. Avem astfel, o binevenită privire de ansamblu a predării și învățării limbii engleze în învățământul universitar, aspect ce fusese omis în programele analitice pentru clasele II–VI.

⁹⁹ Deocamdată, pronunțarea este considerată abilitate separată.

Reorganizarea conținuturilor în programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII merge pe linia inițiată de programa de clasa a VI-a: eliminarea subsecțiunii referitoare la vocabularul circumscris ariilor tematice. Dacă în programa de clasa a VI-a nu se mai făcea nicio referire la lexic, în programele pentru clasele VII–VIII, acest aspect este inclus la elementele de construire a comunicării: „Lexic: aproximativ 250–300 de cuvinte și expresii noi, corespunzătoare temelor.”

Pe coperta 1 a programelor analitice pentru clasele VII–VIII apare sintagma „Curriculum Național”, care oferă, după părerea noastră, indicii relevante cu privire la etapa de reformă curriculară care începe în 1997, în care eforturile de elaborare și implementare a reformei curriculare au fost sistematizate și raționalizate (Crișan, 2002, p. 126). Rezultatele acestor eforturi se văd începând cu anul școlar 1998–1999, când se aplică noul Plan-cadru de învățământ pentru clasele I–IV și a V-a.

5.2.1.5. Subetapa 1998–2003

Publicarea în 1998 a documentului intitulat *Curriculum Național. Cadru de referință* a însemnat (Crișan, 2002, p. 127):

- (1) introducerea de noi concepte (curriculum de bază, curriculum la decizia școlii, arie curriculară, ciclu curricular etc.);
- (2) definirea profilului de formare și a setului de așteptări pe care societatea îl are în legătură absolvenții învățământului obligatoriu;
- (3) stabilirea de obiective clare pentru fiecare dintre ciclurile curriculare, ariile curriculare și disciplinele școlare.

Conform noului Plan-cadru pentru clasele I–VIII (1998), în clasele I–II limba modernă poate fi disciplină opțională, obținând statutul de disciplină obligatorie doar din clasa a III-a. Numărul de ore săptămânal alocat studiului disciplinei limba modernă 1, în regim normal, este de două ore, pentru clasele III–VIII, iar pentru clasele I–II de o oră, în cazul în care opționalul ales este limba modernă. Chiar dacă planurile cadru pentru învățământul primar și gimnaziu se modifică în 2001, aceste schimbări nu vizează predarea limbilor străine, ci alte aspecte precum: statutul disciplinei religie, predarea în limbile minorităților naționale, regimul curriculumului la decizia școlii. Începând cu această subetapă, disciplina limba engleză, ca limbă străină 1, poate fi studiată în regim normal, ca disciplină obligatorie, doar la clasele III–VIII.

În perioada 1998–2003, graficul aplicării programelor de limba engleză pentru clasele III–VIII, elaborate conform noilor prevederi este indicat în Tabelul 31:

Tabel 31. Programele și manualele de limba engleză utilizate în perioada 1998–2003

Clasa An școlar	a III-a	a IV-a	a V-a	a VI-a	a VII-a	a VIII-a
1998–1999	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PV, MV	PV, MV	PV, MV
1999–2000	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA
2000–2001	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA
2001–2002	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA
2002–2003	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA	PCN, MA

Legendă – Tabel 31

PCN = utilizarea noilor programelor de limba engleză, elaborate conform Curriculumului Național. Cadru de referință (1998)

PV
MA
MV

= utilizarea programelor vechi pentru limba engleză, aprobate în 1995

= utilizarea manualelor alternative

= utilizarea manualelor unice vechi (publicate la Editura Didactică și Pedagogică în perioada 1992–1993)

Prin urmare, se poate observa gradul de stabilitate ce a caracterizat această perioadă predarea limbii engleze în învățământul primar și gimnazial din România. Chiar dacă în 2001 au fost modificate Planurile-cadru pentru învățământul obligatoriu, lucru care a condus la revizuirea programelor școlare, în sensul „descongestionării” lor, programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII nu au avut de suferit, rămânând neschimbate (vezi OMEC nr. 3951/31.05.2001 privind modificările programelor școlare pentru clasele I–XII).

Tabelul 32 prezintă diferențele dintre vechiul și noul curriculum de limbi moderne sunt următoarele:

Tabel 32. Noutățile curriculumului de limbi străine din 1998 – privire comparativă
(Curriculum Național. Cadru de referință, 1998, p. 21)

CURRICULUM ANTERIOR	CURRICULUM ACTUAL
❖ curricula separate pentru fiecare limbă studiată în școală	❖ un singur curriculum, care include componente unice (obiective cadru, obiective de referință, activități de învățare, standarde curriculare de performanță, organizarea tematică, acte de vorbire) și componente individualizate, specifice fiecărei limbi (elementele de construcție a comunicării)
❖ număr fluctuant de obiective cadru de la o limbă la alta	❖ obiective cadru unice, identice – cu excepția celui atitudinal – cu acelea ale limbii române, conferind astfel coerență ariei curriculare „Limbă și comunicare”
❖ obiective cadru definite în termeni de deprinderi	❖ obiective cadru definite în termeni de capacități
❖ obiective de referință ambiguu formulate, greu de urmărit în procesul de predare/ învățare	❖ obiective de referință clare, care stabilesc un parcurs clar de învățare și fac posibilă evaluarea procesului
❖ obiective de referință grupate sub diferite categorii care au făcut dificilă înțelegerea și urmărirea lor	❖ obiective de referință ușor de urmărit prin simplificarea prezentării lor și renunțarea la clasificări și subîmpărțiri
❖ perspectivă uniformă asupra predării/ învățării	❖ perspectivă flexibilă asupra predării/ învățării, respectiv existența unui trunchi comun, obligatoriu pentru toți elevii și a unor extinderi facultative (marcate cu asterisc), avute în vedere în funcție de nevoile specifice ale elevului
❖ universul referențial definit într-o ordine fixă, generând manuale pe structura: capitol/ temă	❖ teme care pot fi tratate în interiorul unei secvențe mai largi de instruire, devenind astfel parte flexibilă a unui scenariu motivant pentru copil
❖ conținut amplu ca număr de informații	❖ conținut redus la nivelul lexicului, al actelor de vorbire și al elementelor de construcție a comunicării

Aceste elemente de noutate caracterizează întregul curriculum de limbi moderne, dorindu-se o uniformizare a obiectivelor generale și specifice, a conținuturilor, aspectelor metodologice și a evaluării pentru toate limbile străine aflate în sistemul de învățământ universitar. Poate, într-o cercetare viitoare, vom încerca să analizăm în ce măsură aceste coordonate generale ale curriculumului de limbi străine au fost respectate în elaborarea programelor școlare pentru fiecare limbă străină în parte. Deocamdată, ne vom concentra atenția exclusiv asupra predării limbii engleze.

Deși unele au fost elaborate în 1998 (clasele III–V), iar altele în 1999 (VI–VIII), programele școlare de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial, au fost incluse în același document curricular oficial în 1999, atât pentru limba engleză ca limbă străină 1, cât și pentru limba engleză ca limbă străină 2. Pentru a nu ne abate de la obiectivele cercetării noastre, analiza vizează acea parte a documentului dedicată programelor școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal la clasele III–VIII. Structura acestui document este următoarea:

- notă de prezentare;
- obiective cadru;
- obiective de referință și exemple de activități de învățare, precum și conținuturi pentru fiecare clasă (a III-a, a IV-a, a V-a, a VI-a, a VII-a și a VIII-a);
- standarde curriculare de performanță pentru clasa a IV-a, respectiv a VIII-a.

Nota de prezentare oferă explicații cu privire la „regândirea structurii curriculumului de limba engleză”, asemănătoare celor din *Curriculumul Național. Cadru de referință* (1998), descrise anterior. Ca și în programa de limba engleză pentru clasa a VII-a (1997), terminologia folosită în 1995 pentru obiectivele cu caracter general se modifică, fiind preferată sintagma „obiective cadru”, dar de această dată ele sunt formulate diferit, chiar dacă, într-o mare măsură, sunt vizate aceleași finalități:

- (1) Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral
- (2) Dezvoltarea capacității de exprimare orală
- (3) Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris
- (4) Dezvoltarea capacității de exprimare scrisă
- (5) Dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii engleze și al civilizației anglo-saxone

Apreciem, așadar, că primele patru obiectivele cadru reprezintă o reformulare mai detaliată a două dintre obiectivele generale din programele de limba engleză din 1995, respectiv 1997: (I) practica rațională a limbii și (II) formarea reprezentărilor culturale și a unui univers afectiv. Cel de-al treilea obiectiv general ce caracteriza vechile programe – (III) însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală, este omis în noul curriculum, cu toate că, așa cum am menționat anterior, este important, vizând competența de a „învăța să înveți”, una dintre competențele-cheie, din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți¹⁰⁰.

Obiectivele de referință reprezintă o detaliere a obiectivelor cadru pentru fiecare clasă în parte, și sunt însoțite de exemple de activități de învățare, cu rol de indicații metodologice. Spre deosebire de programele din 1995, și la fel ca și cele din 1997, *pronunțarea* nu mai este tratată separat, ci este inclusă în capacitatea de exprimare orală. Sub aspect terminologic, se produce o schimbare, după căutările și încercările din perioada 1990–1998, cele patru abilități de bază (*the four skills*) devenind:

- înțelegerea după auz → capacitatea de receptare a mesajului oral;
- vorbirea → capacitatea de exprimare orală;
- citirea → capacitatea de receptare a mesajului scris;
- scrierea → capacitatea de exprimare scrisă.

În descrierea celor patru capacități se poate observa un grad mai mare de generalitate, precum și o preocupare deosebită față de selectarea și proiectarea acelor activități instructiv-educative prin care elevul să poată atinge standardele curriculare de performanță stabilite la sfârșitul fiecărui ciclu, primar, respectiv gimnazial. Cât despre al cincilea obiectiv cadru, acestuia i se dedică în premieră obiective

¹⁰⁰ Vezi secțiunea anterioară, 5.2.1.4.

de referință, în programele anterioare pentru învățământul primar fiind operaționalizat doar la nivelul ariei tematice, iar în cele pentru învățământul gimnazial la nivelul subsecțiunii ce viza realizarea competenței socioculturale. Cu toate acestea, ca și în programele anterioare, acest obiectiv se raportează doar la spațiul cultural anglo-saxon, ignorând atât celelalte spații geografice în care se vorbește limba engleză, cât și calitatea dobândită de limba engleză, în secolul XX, de limbă internațională.

Componenta conținuturi suferă mici modificări, modul de structurare al acestora fiind asemănător programelor pentru clasele VII–VIII din 1997: organizare tematică (în loc de teme, deoarece acum temele sunt însoțite de precizările incluse anterior în componența *arie semantică*), funcții comunicative și elemente de construcție a comunicării, subdivizate în gramatică și lexic. Gradarea conținuturilor ținând cont de posibilitățile cognitive și afective elevului, precum și de asigurarea continuității și a progresiei de la o clasă la alta, în conformitate cu standardele de performanță stabilite la sfârșitul fiecărui ciclu de învățământ. Construcția în spirală, cu revenire și extindere, a elementelor ce alcătuiesc secțiunea conținuturi, facilitează însușirea acestora de către elevi și solicită profesorului organizarea predării într-o viziune coerentă pe parcursul claselor III–VIII.

Chiar dacă au existat în perioada 1995–1998 tentative de a lăsa profesorului de limba engleză libertatea de a proiecta demersul didactic, ținând cont de nevoile, preocupările, interesele și aptitudinile elevilor, începând cu aplicarea *Curriculumului Național. Cadru de referință* (1998), această sarcină revine explicit profesorului. Astfel, din anul școlar 1998–1999, profesorul de limba engleză, la fel ca și ceilalți profesori din sistemul românesc de învățământ, are misiunea de a anticipa etapele și acțiunile concrete de realizare a predării-învățării prin lectura personalizată a programei, planificarea calendaristică, proiectarea secvențială a unităților de învățare sau a lecțiilor. Pentru a facilita acest demers, Consiliul Național pentru Curriculum a elaborat și publicat, în perioada august 2001 – februarie 2002, *Ghiduri metodologice de aplicare a programelor școlare* (Singer, 2002, p. 146). Așadar, începând cu 2001, prin *Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză primar-gimnaziu*, profesorii de engleză au un punct de reper util în aplicarea programelor școlare. Pe lângă informațiile ce cuprind indicații metodologice și exemplificări cu privire la proiectarea demersului didactic la limba engleză, ghidul conține și repere conceptuale și metodologice ale noului curriculum național, considerate fundamentale „pentru înțelegerea intențiilor de realizare și a spiritului reformei curriculare din România” (*Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză primar-gimnaziu*, 2001, p. 4).

Evaluarea este un aspect căruia i s-a acordat o atenție deosebită odată cu intrarea în vigoare a prevederilor *Curriculumului Național. Cadru de referință* (1998). Pentru învățământul primar, reforma curriculară a însemnat și introducerea evaluării prin calificative, pe baza unor descriptori de performanță, care să reflecte progresul sau regresul în performanța elevului, raportul efort – performanță realizată, creșterea sau descreșterea motivației elevului, realizarea unor sarcini din programul suplimentar de pregătire sau din cel de recuperare, stabilite de cadrul didactic. Evaluarea elevilor din învățământul primar la disciplina limbi moderne a fost reglementată în același document dedicat evaluării în învățământul primar (*Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță*, 1998). Obiectivele de referință ale disciplinei limbi moderne au fost transformate în obiective de evaluare, cărora li s-au asociat descriptori de performanță pentru fiecare calificativ acordat (foarte bine, bine și suficient). Cât despre evaluarea limbii moderne, ca limbă străină 1, la clasele V–VIII, profesorul de limba engleză are ca punct de reper standardele curriculare de performanță de atins la

finele ciclului gimnazial, incluse în programă, precum și *Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză primar-gimnaziu* (2001, pp. 45–52), care conține precizări utile, mai ales pentru evaluarea realizată prin proiecte. Ulterior (2004), la nivel de minister, au fost elaborate criterii de notare la limba străină 1, doar pentru clasele a V-a și a VIII-a, pornind de la obiectivele de referință, oferind detalii pentru notele 5, 7, 9 sau 10.

5.2.1.6. Subetapa 2003–2011

Ultima subetapă a analizei noastre vizează perioada derulată între 2003 și 2011. În această perioadă, planurile cadru pentru învățământul gimnazial, aprobate în 2001 au rămas neschimbate¹⁰¹, iar cele pentru clasele a III-a și a IV-a au suferit modificări în 2004, dar fără a afecta numărul de ore sau statutul disciplinei limba modernă. În ceea ce privește programele școlare de limba engleză, avem următoarea situație:

- (1) programele pentru clasele a III-a și a IV-a au fost revizuite o singură dată în 2004, respectiv 2005;
- (2) programele pentru clasele a V-a și a VI-a au fost revizuite o singură dată în 2009;
- (3) programele pentru clasa a VII-a și a VIII-a au fost revizuite de două ori, în 2003 și 2009.

Cronologic, primele programe de limba engleză, afectate de revizuire în această etapă a analizei noastre, sunt cele pentru clasele VII–VIII. Revizuirea a avut loc în 2003 și a intrat în vigoare din anul școlar 2003–2004, ca urmare a generalizării învățământului obligatoriu de 10 clase, prevedere introdusă prin Legea nr. 268/2003 de modificare a Legii nr. 84/1995. De asemenea, în nota de prezentare a programelor de limba engleză pentru clasele VII–VIII mai avem următoarele precizări:

Revizuirea programelor a avut în vedere:

- utilizarea unor seturi comune de obiective cadru, de obiective de referință și de standarde de performanță pentru toate limbile moderne, corelate cu prevederi ale Cadrului comun de referință european;
- recomandarea unor activități de învățare cu caracter preponderent comunicativ-funcțional, formulate clar, concret și din perspectiva activității elevului;
- adecvarea conținuturilor la modificările operate la "Obiective" și "Activități de învățare" și esențializarea conținuturilor din perspectivă funcțională (*Programe școlare revizuite, limba engleză, clasele a VII-a – a VIII-a*, aprobate prin ordin al ministrului Nr. 4740 / 25.08.2003).

Se constată, așadar, că programele școlare de limba engleză pentru clasele VII–VIII au fost revizuite și ca urmare a publicării variantei finale a CECRL, în 2001¹⁰². Astfel, obiectivele cadru, obiectivele de referință și standardele de performanță, comune pentru toate limbile moderne începând cu 1999 se doresc a fi din acest moment (2003) corelate cu prevederile CECRL. Într-adevăr, spre deosebire de obiectivele cadru și de conținuturi, obiectivele de referință, exemplele de activități de învățare și standardele curriculare de performanță suferă modificări semnificative, însă, după părerea noastră, acest lucru se datorează doar într-o mică măsură presupusei corelări cu CECRL. După părerea noastră, nu se poate vorbi despre o adevărată corelare a programelor de limba engleză pentru clasele VII–VIII (2003) cu recomandările CECRL, ci mai degrabă de o tentativă de corelare. În primul rând, CECRL, prin Nivelurile Comune de Referință (scala globală) reprezintă o descriere cuprinzătoare a ceea ce poate face utilizatorul unei limbi străine la cele 6 niveluri descrise, ca utilizator elementar

¹⁰¹ Chiar și în anul școlar 2013–2014, învățământul gimnazial a funcționat după planul cadru aplicat începând cu 2001–2002, aprobat cu Ordinul nr. 3638/11.04.2001.

¹⁰² vezi Capitolul III, 2.1. Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluare (CECRL, 2001)

(A1 și A2), utilizator independent (B1 și B2) și utilizator experimentat (C1 și C2). Mai mult, schema descriptivă a CECRL include competențe generale (cunoștințele – *savoir* sau *knowledge*; deprinderile – *savoir-faire* sau *skills*; competența existențială – *savoir-être* sau *existential competence*; capacitatea de a învăța – *savoir-apprendre* sau *ability to learn*), precum și competențele de comunicare lingvistică (lingvistică, pragmatică, sociolingvistică și socioculturală). Schimbările survenite în programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII reprezintă doar o încercare de a formula obiectivele de referință din perspectiva competențelor de comunicare lingvistică propuse de CECRL, fără a se indica nivelul pe care trebuie să-l atingă elevii la finele ciclului gimnazial conform scalei propuse de CECRL și fără a lua în considerare celelalte elemente ale CECRL.

Pe de altă parte, nu putem să nu constatăm, în comparație cu programele pentru clasele VII–VIII din 1999, înnoirile semnificative ale programelor de limba engleză pentru clasele VII–VIII, ca limbă străină 1 (2003), într-o oarecare măsură conformându-se precizărilor din nota de prezentare:

- număr crescut de obiective de referință la fiecare obiectiv cadru;
- formulări mai clare și mai detaliate ale obiectivelor de referință;
- orientarea mai evidentă a acestor obiective către modelul curricular centrat pe realizarea unor sarcini.

Cu toate acestea, programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII din 2003 rămân tributare modelului centrat pe obiective, reformularea și mărirea numărului de standarde de performanță de la finalul ciclului gimnazial (de la 6 la 10) vizând, în continuare, într-o mai mare măsură, **ce știe elevul în limba engleză** și, mai puțin, **ce poate elevul să facă cu/în limba engleză**.

Programele de limba engleză pentru clasele a III-a și a IV-a au fost revizuite în 2004, respectiv 2005. Forma revizuită a acestor programe a fost aplicată începând cu anul școlar 2005–2006 pentru clasa a III-a și cu anul școlar 2006–2007 pentru clasa a IV-a. Singura diferență între nota de prezentare a programelor din 1998 și a celor din 2004, respectiv 2005 este introducerea următoarei precizări ca argument pentru revizuirea curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar:

[...] racordarea treptată, chiar de la începutul studierii limbii engleze, la nivelurile de performanță prevăzute de Cadrul European Comun de Referință (Programe școlare pentru clasa a III-a, Limba engleză – Limba modernă 1, 2004, p. 2; Programe școlare pentru clasa a III-a, Limba engleză – Limba modernă 1, 2005, p. 2).

și indicarea nivelului la care trebuie să ajungă elevii la sfârșitul clasei a IV-a:

La finele învățământului primar, elevii vor atinge un nivel comparabil cu nivelul A1 din Cadrul European Comun de Referință (Programe școlare pentru clasa a III-a, Limba engleză – Limba modernă 1, 2004, p. 2; Programe școlare pentru clasa a III-a, Limba engleză – Limba modernă 1, 2005, p. 2).

Cât despre obiectivele cadru, acestea sunt identice cu cele din programele din 1998, cu o mică excepție, cuvântul anglo-saxon din ultimul obiectiv-cadru este înlocuit cu *anglofon*¹⁰³, luând în considerare, probabil, constatările făcute de profesorii care au evaluat programele elaborate în 1998–1999, incluse în studiul de impact *Școala la răscruce – schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu* (2002):

¹⁰³ În loc de obiectivul cadru nr. 5. „Dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii engleze și al civilizației spațiului cultural anglo-saxon” (1998) avem „Dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul limbii engleze și al civilizației spațiului cultural anglofon” (2004, 2005).

Formularea obiectivelor de referință pentru operaționalizarea obiectivului cadru dezvoltarea unor reprezentări culturale și a interesului pentru studiul civilizației anglo-saxone este total nepotrivită. De exemplu: La sfârșitul clasei a III-a elevul va fi capabil să manifeste curiozitate pentru aspecte legate de viața copiilor din Marea Britanie. De ce neapărat Marea Britanie? Ce ne facem dacă nu manifestă curiozitate pentru viața copiilor britanici și se interesează de viața copiilor australieni? Dar dacă nu manifestă curiozitate deloc? Putem spune că acest obiectiv nu a fost atins dacă elevul știe ceva despre viața unui copil britanic, american sau australian? (Oricum depinde de manualul ales de profesor. Manualele de limba engleză prezintă ca personaje copii chinezi, indieni, francezi care sunt și ei în poziția de a învăța limba engleză, la fel ca și copilul român. În manual, aceste personaje discută despre viața lor curentă. Dacă în anii 60 povestioara manualului de franceză era în jurul lui Jaques și a celui de engleză în jurul lui Jack, azi manualele de limbi străine prezintă universuri culturale foarte mozaicate, cu valori de interculturalitate care reflectă corect orientarea socio-culturală în lume.) **Îi învățăm pe copii englezește ca să comunice cu oricine nu știe românește** (Țepelea și Hodivoianu, 2002, p.75).

În consecință, cuvântul anglo-saxon a fost înlocuit cu *anglofon* și în descrierea obiectivelor de referință.

În ceea ce privește structura programelor de clasa a III-a și a IV-a revizuite în 2004, respectiv 2005, nu intervin modificări în comparație cu momentul 1998, păstrându-se aceeași modalitate de organizare a programelor: notă de prezentare, obiective cadru, obiective de referință și exemple de activități de învățare, și standarde curriculare de performanță pentru finele învățământului primar (care apar doar acum doar în programa de clasa a IV-a, existând documente separate pentru fiecare clasă în parte). Spre deosebire de programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII, revizuite în 2003, în care se menționează că obiectivele cadru, obiectivele de referință și standardele de performanță pentru toate limbile moderne, au fost corelate cu prevederi ale CECRL, programele pentru clasele III–IV fac doar referire la posibila utilizare a acestor programe pentru a avea în vedere atingerea unor niveluri de performanță prevăzute de Cadrul European Comun de Referință (A1 pentru finele învățământului primar). La fel ca și în cazul programelor pentru clasele VII–VIII (2003), obiectivele de referință, precum și exemplele de activități de învățare, incluse în aceste programe revizuite pentru clasele III–IV, sunt în mare măsură reformulate, rezultând enunțuri mai clare, însoțite de detalii, care facilitează procesul de proiectare al activității didactice pentru profesorul de limba engleză. Cât despre evaluare, aceasta nu își face loc propriu-zis în programele revizuite decât prin intermediul standardelor curriculare de performanță (în programa de clasa a IV-a), iar pentru a avea acces la o descriere detaliată profesorul de limba engleză trebuie să utilizeze, în continuare, documentul recomandat începând cu 1998, *Evaluarea în învățământul primar. Descriptori de performanță*. Astfel, prin simpla menționare a necesității de a racorda nivelurile de performanță ale elevilor la sfârșitul ciclului primar la scala CECRL și prin orientarea parțială a obiectivelor de referință și a exemplelor de activități de învățare spre modelul curricular centrat pe sarcini, prin tratarea generală a evaluării, în programele de limba engleză pentru clasele III–IV, nu se produc, după părerea noastră, decât modificări de suprafață, fără a se interveni decisiv în schimbarea modelului curricular pentru limba engleză.

În 2009, programele școlare pentru învățământul gimnazial au fost reelaborate în urma unei analize realizate de Institutul de Științe ale Educației, concretizată într-un document de lucru, *Propuneri de restructurare*, care evidențiază importanța corelării sistemului de învățământ românesc cu recomandările din documentele europene de politică educațională, mai ales cu profilul european de formare al absolventului aflat la finele școlarității obligatorii. Astfel, potrivit acestui document,

Elaborarea programelor școlare are la bază concepțiile promovate în documentele de politică educațională, referitoare la: competențele generice care definesc profilul de formare al absolventului de învățământ obligatoriu/preuniversitar; modelele didactice ale diferitelor domenii disciplinare; integrarea materiei de studiu în cadrul unei anume arii curriculare; competențele generale definite la nivelul ariilor curriculare (IȘE, 2009, p. 29).

Mai mult, următoarele aspecte trebuie luate în considerare în elaborarea programelor școlare:

- definirea obiectivelor/competențelor – prin raportare directă la documentele europene de referință și în vederea realizării unei coerențe pe verticală și pe orizontală a disciplinelor de studiu;
- regândirea modalităților de selectare a conținuturilor – prin raportare la aceleași sisteme de referință și luând în considerare: valorificarea rezultatelor învățării dobândite în contexte non-formale și informale de educație; accentuarea aplicativității cunoștințelor la viața cotidiană etc.;
- restructurarea sugestiilor metodologice – care, în condițiile absenței unor resurse didactice de tipul ghidurilor de aplicare a programelor și al deficitului resurselor pentru formare, trebuie să devină un sprijin real pentru cadre didactice, prin includerea de referiri complexe (și prin exemple) la aspecte precum strategii didactice, modalități de evaluare, utilizarea diferitelor mijloace de învățământ (IȘE, 2009, p. 30)

iar structura propusă pentru programele școlare pentru clasele V- XII/XIII este următoarea:

- notă de prezentare – care va include și prezentarea competențelor vizate de aria curriculară din care face parte disciplina respectivă, având rolul de a situa disciplina în ansamblul ariei și de a orienta cadrul didactic în abordarea integratoare;
- competențe generale – sunt definite la nivelul disciplinei, fie pentru întreaga sa durată de studiu, fie pe niveluri de școlaritate;
- valori și atitudini – sunt definite la nivelul ariei curriculare căreia îi aparține disciplina;
- competențe specifice – derivă din competențele generale ale fiecărei discipline de studiu, pentru fiecare an de studiu;
- conținuturi ale învățării – sunt selectate riguros din structura domeniilor de cunoaștere, prin raportare la competențele specifice;
- sugestii metodologice, cu rol orientativ pentru cadrele didactice și pentru autorii de manuale școlare, definite în concordanță cu: specificul competențelor specifice, conținuturile învățării, rezultatele cercetărilor în domeniile predării și învățării;
- sugestii privind probele de evaluare, definite prin raportare la specificul competențelor specifice urmărite și la acela al conținuturilor învățării prevăzute (IȘE, 2009, p. 31).

Din această perspectivă, programele de limba engleză, ca limbă străină 1 pentru învățământul gimnazial, ca de altfel toate programele pentru acest ciclu de învățământ, au fost reelaborate în 2009 și introduse în sistem începând cu anul școlar 2009–2010 (Ordin ministru nr. 5097/9.09.2009). În comparație cu vechile programe de limba engleză pentru gimnaziu (1998, 1999, 2003) sau cu relativ recente programe de limba engleză pentru clasele III–IV (2004, 2005), programele de limba engleză, ca limbă străină 1, pentru clasele V–VIII (2009), prezintă următoarele elemente distinctive:

- notă de prezentare amplă, ce conține (1) argumente în favoarea reelaborării tuturor programelor din învățământul gimnazial și liceal; (2) definirea conceptului de competență și caracterizarea generală a competențelor cheie; (3) detalierea competenței cheie – *comunicarea în limbi străine*, și indicarea posibilele interrelaționări cu alte competențe cheie; (4) premisele de la care pornește elaborarea programei de limba engleză pentru clasele V–VIII; (5) scurtă introducere a elementelor componente ale programei; (6) nivelul pe care îl vor atinge elevii la finele ciclului gimnazial;
- competențe generale;

- valori și atitudini;
- corelarea dintre competențele cheie europene și competențele generale;
- competențe specifice și forme de prezentare a conținuturilor + conținuturile învățării pentru fiecare clasă vizată;
- standardele curriculare de performanță;
- recomandări metodologice privind aplicarea programei și evaluarea elevilor.

Așadar, cu excepția a trei elemente (pe care le-am subliniat), avem de-a face, la prima vedere, cu o programă nouă, și, din acest punct de vedere, se poate justifica densitatea informațiilor din nota de prezentare. Mai mult, analizând comparativ nota de prezentare a programei și structura acesteia am constatat existența a două inadvertențe:

- (1) potrivit notei de prezentare, programa conține „competențele generale ale disciplinei pentru învățământul **primar** / gimnazial” – situație nu tocmai posibilă, având în vedere că programele pentru clasele III–IV au rămas neschimbate în 2009, fiind centrate pe obiective;
- (2) elementele componente ale programei enumerate în nota de prezentare nu sunt aceleași cu elementele cuprinse efectiv în programă – corelarea dintre competențele cheie europene și competențele generale și standardele curriculare de performanță nu sunt incluse în lista din nota de prezentare, dar sunt părți ale programei, deși aceste aspecte nu sunt cuprinse în recomandările documentului elaborat de IȘE (2009).

Aceste observații ne-au determinat să lărgim aria documentelor oficiale consultate pentru a stabili dacă în cadrul aceleași arii curriculare sau în cadrul altor arii curriculare avem această situație. Prin consultarea altor programe școlare pentru clasele V–VIII elaborate în 2009 (programele pentru limba și literatura română V–VIII, limba franceză V–VIII, limba germană V–VIII, limba italiană V–VIII, limba spaniolă V–VIII, matematică V–VIII, istorie V–VIII, biologie V–VIII) am constatat că, în majoritatea situațiilor (cu excepția programelor de limba franceză V–VIII) componenta corelarea dintre competențele cheie europene și competențele generale este cuprinsă doar în nota de prezentare, fără a se constitui ca parte separată a programei. În ceea ce privește celălalt element al programei de limba engleză pentru clasele V–VIII – standardele curriculare de performanță, acesta nu apare în niciuna dintre programele pentru clasele V–VIII pe care le-am consultat. Mai mult, standardele curriculare de performanță de atins la finele învățământului gimnazial, incluse în programa de **limba engleză 1** pentru clasele V–VIII, sunt identice cu cele incluse în programa de **limba engleză 2** pentru clasele V–VIII, situație, după părerea noastră, nu tocmai potrivită, având în vedere diferențele evidente dintre conținuturile învățării și nivelul de expunere (între 6 și 8 ani pentru elevii care au studiat limba engleză ca limbă străină 1 și 4 ani pentru cei care au studiat limba engleză ca limbă străină 2).

Chiar dacă numărul standardelor curriculare de performanță a rămas același (10), ca și în 2003, acestea au suferit modificări importante.

Din Tabelul 33 se poate observa că, pe de o parte, standardele curriculare din 2009, deși simplificate, oferă mai multe detalii, fiind formulate mai clar, iar, pe de altă parte, se încearcă orientarea acestor standarde către modelul centrat pe sarcini. Necontestând posibila utilitate a acestor standarde (în proiectarea didactică, evaluare), din perspectiva elaborării unei programe centrate pe competențe, nu suntem siguri dacă se poate justifica includerea acestui element în structura pro-

gramei. Tindem să credem că este o scăpare a celor care au reelaborat programa de engleză pentru gimnaziu, mai ales că ultima secțiune a programei cuprinde recomandări pentru evaluarea elevilor.

Tabel 33. Prezentare comparativă a standardelor de performanță 2009 vs. 2003

STANDARDELE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ (2009)	STANDARDELE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ (2003)
1. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului oral	
S.1. Desprinderea sensului global al unui mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală S.2. Identificarea unor informații într-un mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală	S.1. Desprinderea de informații specifice dintr-un mesaj rostit în limbaj standard emis cu viteză normală S.2. Îndeplinirea unor instrucțiuni transmise oral
2. Dezvoltarea capacității de exprimare orală	
S.3. Formularea de întrebări simple în situații de comunicare uzuală S.4. Oferirea de informații pe subiecte familiare S.5. Relatarea unei fapte / întâmplări, folosind descrieri și exprimând opinii	S.3. Oferirea și solicitarea de informații pe teme cunoscute S.4. Exprimarea unei opinii / punct de vedere pe un subiect familiar S.5. Participarea semnificativă la interacțiuni verbale în contexte familiare
3. Dezvoltarea capacității de receptare a mesajului scris	
S.6. Identificarea ideilor principale dintr-un text lecturat S.7. Extragerea de informații din texte de informare, tabele, grafice, pentru rezolvarea unei sarcini de lucru	S.6. Selectarea din texte a informațiilor necesare realizării unei sarcini de lucru S.7. Utilizarea contextului pentru clarificarea sensului elementelor lexicale
4. Dezvoltarea capacității de exprimare în scris	
S.8. Redactarea unui text scurt folosind relatori simpli (și, dar, pentru că, deci) S.9. Redactarea unui text funcțional simplu pentru situații de comunicare cotidiene S.10. Completarea unor formulare cu date personale	S.8. Oferirea în scris a unor detalii despre propria persoană S.9. Exprimarea în scris a unor opinii / puncte de vedere / sentimente S.10. Redactarea unui text (funcțional sau nu) conform unei structuri

În enunțarea premiselor de la care s-a pornit pentru realizarea acestui demers de reelaborare a programei de limba engleză pentru clasele V–VIII sunt incluse o serie de informații care par a conduce predarea limbii engleze, în mod decisiv, spre modelul curricular centrat pe competențe, în care învățarea limbii engleze are drept scop principal realizarea nevoilor de comunicare ale elevilor în contextul realității lor imediate:

Elaborarea programei de limba engleză pentru clasele aV-a-a-VIII-a pornește de la următoarele premise¹⁰⁴:

- proiectarea curriculară centrată pe competențe și dezvoltarea unei strategii didactice care să urmărească formarea acestor competențe;
- proiectarea unui set unitar de competențe generale și specifice pentru toate limbile moderne studiate în școala românească, din perspectiva modelului comunicativ-funcțional de predare / învățare a acestora;

¹⁰⁴ Am făcut o selecție a acestor premise.

- corelarea competențelor specifice cu o serie de forme de prezentare a conținuturilor;
- proiectarea conținuturilor predării în funcție de nevoile de comunicare ale celui care învață;
- corelarea treptată, chiar de la începutul studierii limbii engleze, la nivelurile de performanță prevăzute de Cadrul European Comun de Referință;
- asigurarea continuității și a progresiei de la o clasă la alta, ținând cont de competențele care se formează la elevi;
- necesitățile de comunicare ale elevilor în contextul realității lor imediate;
- programa școlară este un document de referință, în sensul că stabilește competențele care urmează să fie formate prin intermediul activității didactice și cu ajutorul conținuturilor (Programe școlare, Limba engleză clasele a V-a – a VIII-a, Limba modernă 1, 2009, pp. 2–3).

Cu toate acestea, prin modul în care sunt formulate și descrise elementele componente ale programei, asistăm, din păcate, doar la o simplă transformare a vechii programe, prin înlocuirea cuvântului obiectiv cu *competență*, realizată, în cele mai multe dintre situații, prin transformarea verbelor la conjunctiv prezent în substantive (Mihăilescu și Schillinger, 2012, p. 200).

Astfel, competențele generale au fost obținute prin înlăturarea sintagmei „dezvoltarea capacității de” din obiectivele de referință, iar componenta valori și atitudini pornește de la ultimul obiectiv de referință, fără a ține cont de modificarea operată în programele de engleză pentru clasele VII–VIII din 2003 (înlocuirea lui anglo-saxon cu *anglofon*). Mai mult, deși, potrivit recomandărilor din *Propuneri de restructurare* (IȘE, 2009), valorile și atitudinile ar trebui definite la nivelul ariei curriculare căreia îi aparține disciplina (în cazul nostru Limba și literatura română, Limbile materne ale minorităților naționale, Limbile moderne, Limba latină), în această secțiune a programei de limba engleză pentru clasele V–VIII se încearcă, după părerea noastră, mai degrabă, o integrare transdisciplinară.

Competențele specifice reprezintă o detaliere a competențelor generale, și sunt însoțite de forme de prezentare a conținuturilor. Așadar, în comparație cu programele de limba engleză pentru gimnaziu anterioare (1998, 1999, 2003), unde în această secțiune apăreau exemplele de activități de învățare, cu rolul de sugestii metodologice, în cazul acestor programe avem forme de prezentare, care indică, la modul general, pentru fiecare din cele patru grupuri de competențe specifice, tipurile și genurile de secvențe discursive, precum și suporturile (audio, video, scris) necesare. La nivelul conținuturilor învățării nu s-au produs schimbări semnificative față de programele anterioare, nici din punct de vedere structural, nici al conținutului.

În comparație cu toate celelalte programe analizate pe parcursul acestei analize, dedicarea unei secțiuni, în programa de limba engleză pentru clasele V–VIII, aspectelor metodologice și de evaluare reprezintă un element de noutate. Înainte de 2009, pentru aplicarea programei, profesorii fie nu aveau niciun document de referință (până în 2001), fie erau nevoiți să consulte un document specializat (*Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză: primar-gimnaziu*, 2001), iar, așa cum am precizat anterior, standardele curriculare aveau rolul de a asigura conexiunea între curriculum și evaluare. Detaliile cu privire la recomandările metodologice de aplicare a programei incluse în această secțiune pot fi divizate în (1) indicații pentru proiectarea demersului didactic și (2) activități și exerciții recomandate. Deoarece acestea din urmă apăreau în programele anterioare ca exemplificări ale obiectivelor de referință, suntem de părere că acest element doar a fost re poziționat și reordonat în cadrul programei de limba engleză pentru gimnaziu din 2009. Cât despre evaluare, aceasta este tratată la modul general, indicându-se tipurile de evaluare (formativă vs. sumativă), metodele și instrumentele de evaluare (tradiționale vs. alternative) prin creionarea punctelor lor tari și a punctelor lor slabe, informațiile oferite nefiind adaptate la specificul competențelor

urmărite pe parcursul învățământului gimnazial, așa cum se sugerează în *Propuneri de restructurare* (IȘE, 2009).

Având în vedere cadrul conceptual al acestei programe (*Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele-cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți, Cadrul European al Calificărilor*) și definirea competențelor în nota de prezentare ca fiind „ansambluri de cunoștințe, deprinderi și atitudini care urmează să fie formate până la finele școlarității obligatorii, de care are nevoie fiecare individ pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru cetățenia activă, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”, suntem de părere că atât formularea competențelor generale, cât și a celor de referință trebuia realizată pornind de la indicațiile din literatura pedagogică cu privire la modalitățile de transformare a obiectivelor de învățare în competențe (o competență reprezintă un set de abilități, cunoștințe și atitudini, iar un obiectiv de învățare se referă la ce va fi capabil să facă elevul după încheierea unei activități). Mai mult, prin simpla specificare a nivelului A2 din CECRL, pe care elevii, care studiază limba engleză ca limbă străină 1, trebuie să îl atingă la sfârșitul clasei a VIII-a, nu înseamnă că s-a realizat corelarea programei cu acest nivel din scala CECRL. Pornind de la caracteristicile oricărei forme de utilizare și învățare a unei limbi, propusă în CECRL¹⁰⁵ (2003, p. 15), suntem de părere că programa de limba engleză pentru clasele V–VIII (2009), la nivelul competențelor specifice descrise, se axează în mare măsură pe competența lingvistică (prin indicarea modalităților de dezvoltare a celor patru abilități principale – *listening, speaking, reading, writing*, fără a sugera modalități de folosire integrată a lor), iar celelalte componente ale competenței de comunicare lingvistică – competența pragmatică, competența sociolingvistică și competența socioculturală – sunt doar parțial abordate (prin conținuturile învățării și funcțiile comunicative). Prin urmare, considerăm că programa de limba engleză pentru clasele V–VIII (2009) nu reușește să ducă la îndeplinire obiectivele propuse în nota de prezentare.

Cu toate acestea, începând cu 2012, odată cu introducerea clasei pregătitoare în învățământul obligatoriu din România, se constată o îmbunătățire semnificativă a documentelor oficiale care ghidează predarea limbilor străine la clasele inferioare ale ciclului primar. Reforma inițiată în 2012 cuprinde treptat acest ciclu, generațiile care au început acest segment al școlarității anterior acestui moment, fiind îndrumate după vechile documente adoptate în perioada 2004–2005. Așadar, deocamdată, doar două generații de școlari mici (2012, respectiv 2013) au fost practic expuși unor noi programe, intitulate în 2012 *Programa școlară pentru disciplina opțională Comunicare în limba modernă 1 – clasa pregătitoare* (pentru prima generație, această disciplină a fost una opțională), iar în 2013 *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba modernă 1 – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*. Programa din 2013 reprezintă o continuare a demersului din 2012, având același mod de structurare și conținând aceleași elemente componente, deservind de această dată întreg ciclul achizițiilor fundamentale. Ca și programa din 2012, cea din 2013 este comună tuturor limbilor străine care pot fi studiate la acest nivel, din acest punct de vedere, reprezentând o inovație absolută

¹⁰⁵ „Utilizarea unei limbi, inclusiv învățarea ei, cuprinde un șir de acțiuni îndeplinite de persoane care, în calitate de indivizi și de actori sociali, își dezvoltă un ansamblu de competențe generale, dar mai ales, o competență de comunicare bazată pe exploatarea mijloacelor lingvistice. Ei utilizează competențele de care dispun în contexte și condiții variate, conformându-se diferitelor constrângeri în vederea realizării activităților comunicative, care permit receptarea și producerea textelor pe anumite teme asupra unor domenii specifice, aplicând strategiile corespunzătoare cele mai adecvate, pentru îndeplinirea sarcinilor date. Controlul acestei activități de către interlocutori conduce la consolidarea sau modificarea competențelor” (CECRL, 2003, p. 15)

pentru sistemul de învățământ preuniversitar din România¹⁰⁶. În continuare, analiza noastră va viza în exclusivitate *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba modernă 1 – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a* (2013).

Un alt element de noutate al programei din 2013 este reprezentat de modul de organizare a informației. Chiar dacă au existat momente în evoluția curriculumului de limba engleză în care un singur document curricular acoperea fie două cicluri curriculare (1993, 1998–1999), fie un ciclu curricular (2009), doar nota de prezentare era comună, iar celelalte elemente componente erau tratate separat pentru fiecare clasă vizată, succesiv în cadrul documentului respectiv. În programa *Comunicare în limba modernă 1* este foarte ușor să urmărim progresia competențelor specifice, a activităților de învățare, a actelor de vorbire și a sugestiilor tematice, deoarece acestea sunt organizate sintetic, în paralel pentru toate cele trei clase avute în vedere. Așadar, de exemplu, chiar dacă un profesor de limbi străine nu are în norma didactică ore la clasa pregătitoare, ci doar la clasa I, în momentul în care consultă programa școlară (pentru planificare calendaristică, proiectarea unităților de învățare etc.) are în partea stângă informațiile despre clasa pregătitoare, în centru informațiile despre clasa I, iar în dreapta informațiile despre clasa a II-a, având în acest mod o imagine completă a ce a fost, este și va fi de predat.

În nota de prezentare se descrie modul de elaborare al programei *Comunicare în limba modernă 1* (2013), evidențiindu-se importanța acordată racordării acesteia la recomandările documentelor europene, mai exact la Portofoliul european, respectiv Pașaportul lingvistic. Mai mult, în această introducere sunt incluse nivelurile propuse spre a fi atinse de elevii care studiază disciplina *Limba modernă 1* de-a lungul tuturor ciclurilor curriculare din învățământul preuniversitar, având ca trepte momentele prevăzute de Legea nr. 1/2011 și acoperind toate posibilitățile de studiu a unei limbi străine prevăzute în sistemul de învățământ preuniversitar:

Până la sfârșitul clasei:	Regim	NORMAL	INTENSIV	BILINGV
a II-a	A1 parțial	-	-	
a IV-a	A1	A1+	-	
a VI-a	A2	A2+		
a IX-a	B1	B1+		
a XII-a	B2	B2+	C1	

Anterior, doar în *Programa de limba engleză pentru clasele II–VIII, valabilă în perioada de tranziție* (1993) am mai găsit descrieri ale nivelului pe care trebuie să îl atingă un potențial absolvent al clasei a XII-a, care a studiat în sistem formal limba engleză. Programele din perioada 1998–2009 se limitează la descrierea abilităților / competențelor la finele ciclului școlar vizat, fără a oferi o imagine de ansamblu a predării și învățării limbii engleze. Aceste informații, cu privire la nivelurile corespunzătoare scalei CECRL sunt extrem de valoroase, atât pentru cadrele didactice, cât și pentru elevi, deoarece învățarea unei limbi străine este un proces complex, nu întotdeauna liniar, care presupune continua reluare și îmbogățire a conținutului recomandat pentru a dobândi competențele vizate.

¹⁰⁶ Așa cum am remarcat în cadrul analizei întreprinse, începând cu 1998, programele școlare pentru limbile străine au aceeași structură și împart aceleași obiective generale /competențe generale, obiective specifice / competențe specifice și standarde curriculare de performanță, dar sunt documente de sine-stătătoare, pentru fiecare limbă străină avută în vedere.

Structural, programa *Comunicare în limba modernă 1* (2013) nu este diferită de *Programa de limba engleză 1 pentru clasele V–VIII* (2009)¹⁰⁷, fiind alcătuită, în mare măsură, din aceleași elemente componente: competențe generale, competențe specifice, activități de învățare, conținuturi și sugestii metodologice. Spre deosebire de programa din 2009, în care competențele specifice erau însoțite de forme de prezentare, în programa *Comunicare în limba modernă 1* (2013) se revine la modul de organizare a programelor centrate pe obiective (perioada 1998–2005), unde activitățile de învățare serveau ca exemple. Astfel, în această programă ce vizează clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, activitățile de învățare reprezintă exemple de antrenamente prin care se dezvoltă competențele specifice.

Competențele specifice enumerate în programa *Comunicare în limba modernă 1* (2013) sunt deduse din competențele generale și sunt vizate pe parcursul fiecărei clase. De asemenea, există precizarea, extrem de utilă după părerea noastră, că formulările atitudinale sunt urmărite pe întregul ciclu, în acest scop fiind propuse activități diferite de la o clasă la alta. Cât despre conținuturi, acestea se constituie sub forma actelor de vorbire și a sugestiilor de tematici, ca bază pentru dezvoltarea competențelor specifice, iar sugestiile metodologice au rolul de a orienta profesorul în organizarea demersului didactic, pentru ca acesta să reușească să faciliteze dezvoltarea competențelor.

Adaptarea programei la particularitățile elevilor din ciclul primar este evidentă prin indicațiile din nota de prezentare („competențe generale vizează receptarea și producerea de mesaje simple în situații uzuale, în contexte la îndemâna copiilor”) și prin secțiunea dedicată sugestiilor metodologice. Profilul cognitiv și afectiv al școlarului mic este bine creionat, oferind astfel profesorului de limbi străine suportul necesar de la care poate porni în proiectarea personalizată a activității didactice. Sugestiile oferite acoperă atât diversele tipuri de competențe vizate în programă, cât și modalitățile de evaluare, adaptate, bineînțeles vârstei elevilor. Chiar dacă nu este inclusă explicit în competențele generale, există numeroase indicii ale selectării exemplelor de activități, având drept criteriu competența de *a învăța să înveți*. Considerăm, așadar, că programa *Comunicare în limba modernă 1* dezvoltă competența de *a învăța să înveți* prin încurajarea exprimării opiniilor elevilor cu privire la activitățile propuse în cadrul orelor de limba modernă, prin identificarea activităților preferate sau mai puțin preferate de elevi și a motivelor care conduc la aceste preferințe și prin sistematizarea cunoștințelor (realizarea unor colaje, desene, afișe care au drept scop organizarea tematică a vocabularului).

Din această perspectivă, a programei *Comunicare în limba modernă 1*, suntem de părere că în sistemul actual de învățământ există un model de curriculum pentru limbi străine care poate fi folosit ca etalon pentru elaborarea programelor de limba engleză pentru clasele III–VIII. Având în vedere că această programă vizează ciclul curricular al achizițiilor fundamentale, propunem ca viitoarele programe școlare pentru limba engleză să ia în considerare acest aspect, chiar dacă aceste cicluri curriculare nu corespund actualelor cicluri școlare.

5.2.1.7. Reflecții asupra analizei evoluției curriculumului de limba engleză în învățământul primar și gimnazial din România (1990–2011)

România, ca și celelalte state din regiune care au făcut parte din blocul comunist, a trebuit să decodeze și să asimileze treptat concepte specifice teoriei politicilor educaționale. În ciuda neajunsurilor și problemelor asociate cu perioada de tranziție, puteau fi identificate și câteva avantaje,

¹⁰⁷ Comparăm cele două documente deși nu vizează același ciclu de învățământ deoarece, potrivit informațiilor din nota de prezentare, ambele programe sunt elaborate de la modelul centrat pe competențe.

care, exploatate corespunzător, ar fi asigurat, în mare măsură, succesul reformei educației în țările foste comuniste, inclusiv în România (Negreț-Dobridor, 1995). Astfel, folosind experiențele altor țări, precum și cele mai recente orientări din domeniul teoriei curriculumului, reforma putea fi realizată la un nivel superior, inovativ, profitând din plin de entuziasmul creat odată cu căderea comunismului.

Reforma sistemului de învățământ românesc continuă și este greu de apreciat ceva ce încă nu s-a încheiat. Cu toate acestea, am constatat că programele școlare de limba engleză s-au perfecționat treptat, ajungând să aibă o structură din ce în ce mai complexă, cu detalii care stabilesc obiectivele / competențele, conținutul, aspectele metodologice, precum și modalitățile de evaluare. Predarea este centrată pe elev, punându-se tot mai mult accentul pe activitatea creativă a elevului în timpul predării, deoarece învățarea ca proces este mai importantă decât rezultatul. Profesorul devine partener al elevului și moderator al procesului instructiv-educativ, elevul fiind dirijat către autonomie.

Cu toate acestea, așa cum a rezultat din analiza efectuată, programele de limba engleză pentru clasele III–VIII au nevoie de optimizare pentru a asigura un parcurs coerent al activității instructiv-educative. Experiența, pregătirea inițială și continuă, precum și competențele lingvistice sunt diferite de la un profesor la altul, și, pentru a asigura șanse egale elevilor din clasele III–VIII care învață limba engleză, ca limbă străină 1, în regim normal, este nevoie de revizuirea și completarea programelor școlare de limba engleză.

5.2.2. Perspectivile curriculumului de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal, în învățământul primar și gimnazial din România

Din analiza critică a programelor de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în învățământul primar și gimnazial din România a rezultat că aceste programe necesită a fi optimizate pentru a se conforma, pe de o parte modelelor teoretice descrise recent în literatura de specialitate, iar pe de altă parte adevăratului model centrat pe competențe, adoptat în sistemul românesc de învățământ, începând cu 2012. Am considerat că, pentru a obține informații relevante din partea subiecților participanți la ancheta pe bază de chestionar cu privire la opinia lor față de propunerile de optimizare a programelor, este nevoie să stabilim mai întâi:

- (1) în ce măsură profesorii de limba engleză care predau la clasele III–VIII cunosc standardele curriculare de performanță care trebuie atinse de elevi la finele fiecărui ciclu de învățământ;*
- (2) care este percepția profesorilor de limba engleză față de actualele programe școlare pentru clasele III–VIII și față de o serie de afirmații care vizează aceste programe;*

pentru a putea identifica ulterior:

- (3) opinia profesorilor de limba engleză cu privire la propunerile de optimizare a programelor școlare pentru clasele III–VIII.*

5.2.2.1. Cunoașterea standardelor curriculare de performanță la limba engleză de către profesori

În urma analizei întreprinse, am constatat că menținerea standardelor curriculare de performanță în programa de limbă engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele V–VIII, nu este conformă recomandărilor documentului de lucru elaborat de IȘE (2009), iar alte documente

similare¹⁰⁸ nu le au în componența lor. Cu toate acestea, am considerat că aceste standarde reprezintă o realitate a practicii educaționale care caracterizează activitatea didactică la disciplina limba engleză la clasele III–VIII și am decis să le includem în ancheta noastră. Existența acestor standarde în documentele aflate în vigoare presupune cunoașterea lor de către profesorii care predau limba engleză elevilor din învățământul primar și gimnazial.

Rezultatul testului de consistență internă pentru setul de indicatori privind cunoașterea standardelor curriculare de performanță (întrebarea 1) care trebuie atinse de elevi la finele fiecărui ciclu de învățământ este:

<i>Reliability Statistics</i>	
Cronbach's Alpha	Numărul itemilor
,724	18

Valoarea indicatorului Cronbach Alpha este de 0,724, ceea ce înseamnă că, în combinația aleasă pentru a fi inclusă în chestionar, setul de itemi este adecvat temei de cercetare. Cei 18 itemi care compun această întrebare sunt bine aleși pentru a măsura ceea ce ne-am propus să măsurăm, respectiv dacă profesorii de limba engleză care predau la clasele III–VIII cunosc standardele curriculare de performanță care trebuie atinse de elevi la finele fiecărui ciclu de învățământ.

Prin compararea răspunsurilor profesorilor cu standardele de curriculare de performanță incluse în actualele programe școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII, am constatat următoarele:

- 13 standarde sunt asociate corect cu ciclul școlar vizat, primar sau gimnazial, de către profesori, în procente cuprinse între 55,7% și 90,48%;
- 5 standarde sunt asociate greșit cu învățământul primar, în procente cuprinse între 51,33% și 90%.

Tabelul 34 prezintă acele standarde curriculare care au fost asociate corect dar în procentaje mai mici, cuprinse între 55,7% și 70%.

Tabel 34. Standarde curriculare asociate corect

Nr. standard de performanță în chestionar	DESCRIERE STANDARD	Ciclul vizat	Corectitudinea asocierii (procentaj obținut)
4.	Desprinderea sensului global al unui scurt text citit în gând	PRIMAR	70%
8.	Identificarea semnificației unor cuvinte și propoziții simple, în texte autentice comune (etichete, anunțuri, afișe)	PRIMAR	55,7%
15.	Redactarea unui text funcțional simplu pentru situații de comunicare cotidiene	GIMNAZIAL	62,67%
16.	Redactarea unui text scurt folosind relatori simpli (și, dar, pentru că, deci)	GIMNAZIAL	58%

¹⁰⁸ vezi secțiunea 5.2.1.6. *Subetapa 2003–2011*.

Tabelul 35 surprinde acele standarde curriculare de performanță asociate greșit de către subiecții anchetei întreprinse de noi.

Tabel 35. Standarde curriculare asociate incorect

Nr. standard de performanță în chestionar	DESCRIERE STANDARD	Ciclul vizat	Incorectitudinea asocierii (procentaj obținut)
1.	Completarea unor formulare cu date personale	GIMNAZIAL	74%
2.	Desprinderea sensului global al unui mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală	GIMNAZIAL	60,67%
6.	Formularea de întrebări simple în situații de comunicare uzuală	GIMNAZIAL	90%
9.	Identificarea unor informații într-un mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală	GIMNAZIAL	51,33%
11.	Oferirea de informații pe subiecte familiare	GIMNAZIAL	79,19%

Obținerea acestor rezultate poate fi explicată prin formularea extrem de generală a acestor standarde, mai ales a celor pentru învățământul gimnazial. După cum am menționat anterior, pe parcursul analizei programelor, principala funcție a standardelor curriculare de performanță este de a asigura legătura între curriculum și evaluare, dar, potrivit rezultatelor obținute, aceste standarde își îndeplinesc doar parțial sarcina atribuită. Mai mult, așa cum am remarcat, standardele curriculare de atins la sfârșitul clasei a VIII-a de elevii care au studiat limba engleză ca limbă străină 1 (posibil ca disciplină opțională din clasa I și ca disciplină obligatorie din clasa a III-a) sunt aceleași ca și în cazul elevilor care au studiat limba engleză ca limbă străină 2 (din clasa a V-a), situație care nu este adecvată obiectivelor de referință / competențelor specifice și conținuturilor de învățare, care au un grad de complexitate și dificultate adaptate modalității de studiu a limbii engleze – ca limbă străină 1 sau 2. Apreciem, așadar, că asocierea standardelor curriculare cu ciclul de învățământ vizat (Figura 14) a fost făcută de profesori prin prisma obiectivelor de referință / competențelor specifice și conținuturilor de învățare, dovedind cunoașterea elementelor esențiale de la care pornește o proiectare didactică eficientă.

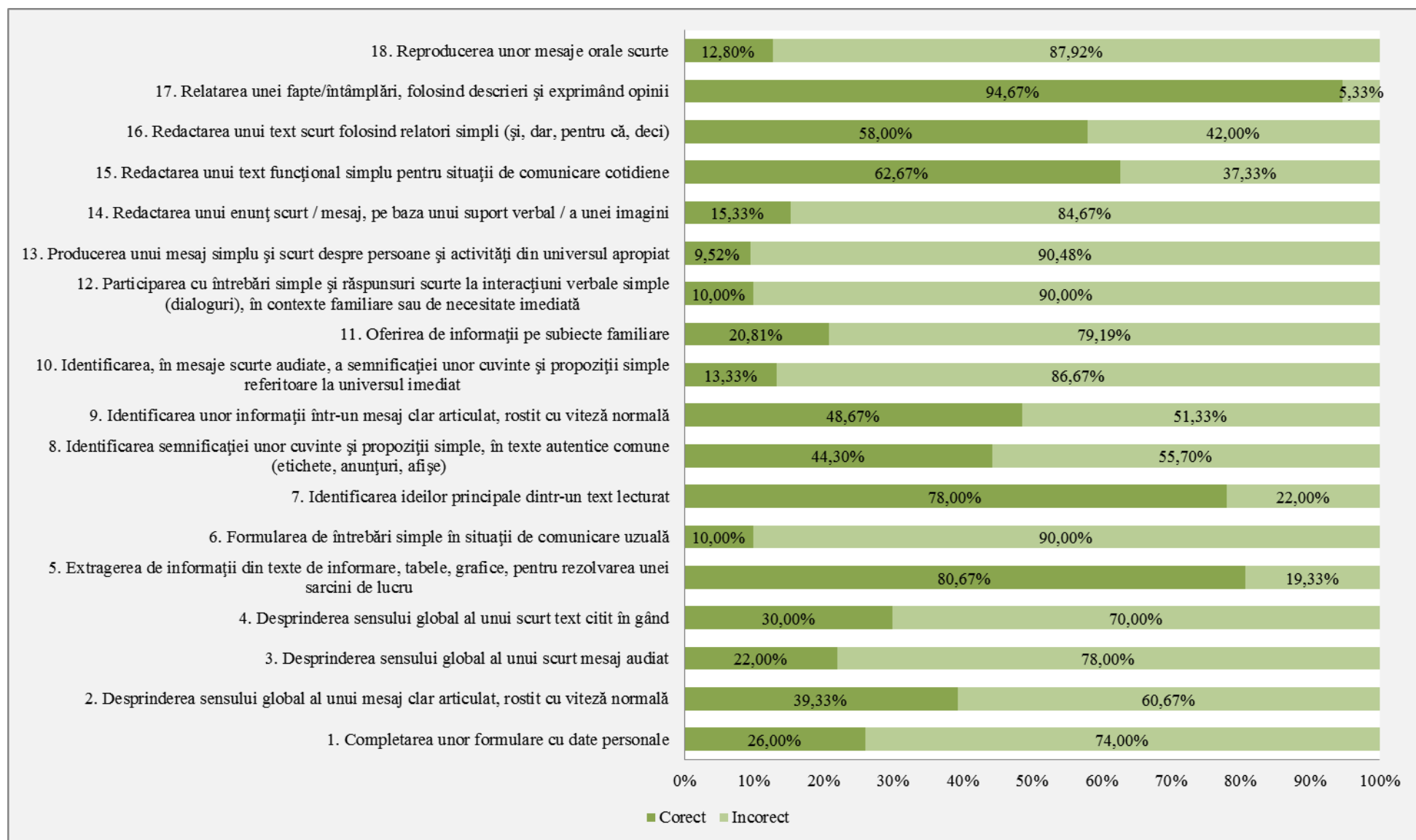


Figura 14. Asocierea corectă / incorectă a standardelor curriculare de performanță

5.2.2.2. Percepția profesorilor de limba engleză față de actualele programe școlare pentru clasele III–VIII

Afirmațiile incluse în această secțiune a chestionarului au fost următoarele:

- Când alegeți un manual de limba engleză pentru clasele III–VIII aveți în vedere (întrebarea 2):

Tabel 36. Aspectele avute în vedere în alegerea unui manual de limba engleză pentru clasele III–VIII

Frecvențe				
		Răspunsuri		Procent din cazuri
		Nr.	Percent	
V11	manualul/manualele utilizate anterior de elevi	70	16,9%	46,7%
	nivelul de cunoștințe de limba engleză al elevilor (evaluate prin intermediul unui test)	95	23,0%	63,3%
	programa școlară	116	28,1%	77,3%
	oferta de manuale existente pe piață, aprobate de Ministerul Învățământului	119	28,8%	79,3%
	Altele	13	3,1%	8,7%
Total		413	100,0%	275,3%

Când aleg un manual pentru elevii de limba engleză pentru elevii claselor III–VIII, repondenții iau în considerare în primul rând oferta de manuale și programele școlare. O parte dintre subiecți iau această decizie și în urma unei evaluări sumative, raportându-se așadar la nevoile elevilor.

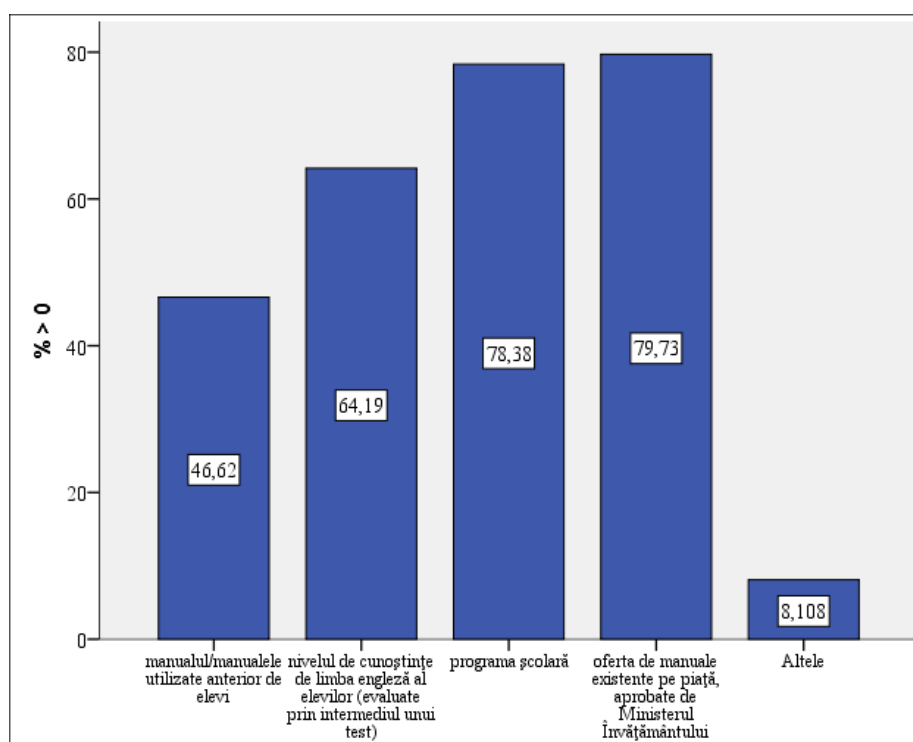


Figura 15. Aspectele avute în vedere în alegerea unui manual pentru clasele III–VIII

- Utilitatea în proiectarea activității didactice la limba engleză (clasele III–VIII) a următoarelor instrumente (întrebarea 3):

1. Cadrul de Referință al Curriculumului Național
2. Planul de învățământ
3. Programele școlare pentru clasele III–VIII aflate în vigoare
4. Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză (primar-gimnaziu)
5. Planificările calendaristice
6. Manualele școlare
7. CECRL (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi)
8. Materiale didactice suplimentare (planșe, fișe de lucru, caiet de activități etc.)
9. Echipamente tehnice (casetofon, cd player, computer, proiector)
10. Experiența personală acumulată în învățarea și predarea limbii engleze
11. Pregătirea inițială ca profesor de limba engleză
12. Participarea la cursuri de formare continuă (de exemplu, oferite de British Council / Casa Corpului Didactic etc.)
13. Ajutorul colegilor, profesori de limba engleză în școala din care faceți parte
14. Afilierea la o organizație națională sau internațională a profesorilor de limba engleză (RATE, IATEFL, TESOL etc)

Rezultatul testului de consistență internă pentru setul de indicatori privind gradul de utilitate în proiectarea activității didactice la limba engleză (clasele III–VIII) a următoarelor instrumente este:

<i>Reliability Statistics</i>	
Cronbach's Alpha	N of Items
,748	14

Valoarea indicatorului Cronbach Alpha este de 0,748, ceea ce înseamnă că setul de itemi este adecvat. Cei 14 itemi care compun această întrebare sunt bine aleși pentru a măsura gradul de utilitate a instrumentelor specificate în proiectarea activității didactice la limba engleză (clasele III–VIII).

Ierarhia instrumentelor incluse în întrebare, pe care profesorii chestionați le-au apreciat ca fiind utile în mare măsură este prezentată în Tabelul 37, iar cea a instrumentelor pe care profesorii le-au apreciat ca fiind utile în mare măsură este prezentată în Tabelul 38.

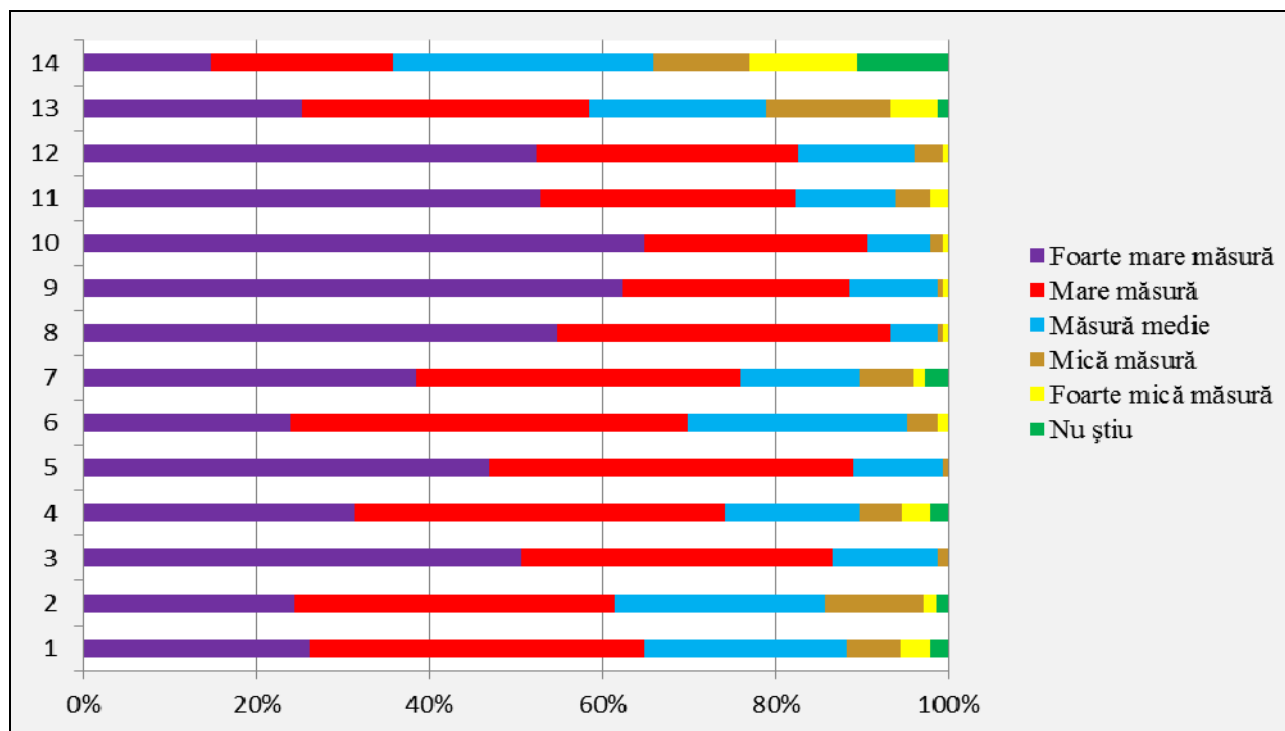
Tabel 37. Procentaje obținute în treapta FOARTE MARE MĂSURĂ

FOARTE MARE MĂSURĂ	64,9% – experiența personală acumulată în învățarea și predarea limbii engleze 62,4% – echipamente tehnice (casetofon, cd player, computer, proiector) 54,7% – materiale didactice suplimentare (planșe, fișe de lucru, caiet de activități etc.) 52,7% – pregătirea inițială ca profesor de limba engleză 52,3% – participarea la cursuri de formare continuă (de exemplu oferite de British Council / Casa Corpului Didactic etc.) 50,7% – programele școlare pentru clasele III–VIII aflate în vigoare 46,9% – planificările calendaristice 38,4% – CECRL 31,3% – ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză (primar – gimnaziu) 26,1% – Cadrul de Referință al Curriculumului Național 25,2% – ajutorul colegilor, profesori de limba engleză în școala din care faceți parte 24,3% – Planul de învățământ 24% – manualele școlare
---------------------------	---

Tabel 38. Procentaje obținute în treapta MARE MĂSURĂ

MARE MĂSURĂ	45,9% – manualele școlare
	42,9% – ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză (primar – gimnaziu)
	42,1% – planificările calendaristice
	38,62% – Cadrul de Referință al Curriculumului Național
	38,5% – Materiale didactice suplimentare (planșe, fișe de lucru, caiet de activități etc.)
	37,7% – CECRL
	37,1% – Planul de învățământ
	33,3% – ajutorul colegilor, profesori de limba engleză în școala din care faceți parte
	30,2% – participarea la cursuri de formare continuă (de exemplu oferite de British Council / Casa Corpului Didactic etc.)
	29,5% – pregătirea inițială ca profesor de limba engleză
	26,2% – echipamente tehnice (casetofon, cd player, computer, proiector)
	25,7% – experiența personală acumulată în învățarea și predarea limbii engleze

Prin cumularea răspunsurilor din primele două trepte (foarte mare măsură și mare măsură) se poate observa că un singur item nu are o valoare peste 50%, respectiv itemul 14. *Afilieră la o organizație națională sau internațională a profesorilor de limba engleză (RATE, IATEFL, TESOL etc.)*. Itemul 8 (materiale didactice suplimentare) conduce detașat (93,2%), urmat de itemii 3 – programe școlare, 5 – planificările calendaristice, 9 – echipamente tehnice, 10 – experiență, 11 – pregătirea inițială și 12 – formarea continuă, care obțin scoruri foarte mari, cuprinse între 89% și 82,2%. Așadar, potrivit răspunsurilor primite, produsele curriculare moderne, fie ele cu caracter oficial sau nu, se bucură de apreciere din partea participanților la anchetă, iar experiența acumulată împreună cu formarea inițială și continuă sunt valorizate semnificativ.



**Figura 16. Utilitatea instrumentelor propuse (1-14)
în proiectarea activității didactice la limba engleză (clasele III-VIII)**

- *Exprimarea punctului de vedere față de afirmațiile colegilor participanți la focus-grupul organizat pentru identificarea posibilelor dificultăți de aplicare a programelor și necesități de a revizui, elimina sau introduce elemente componente în programele școlare pentru clasele III–VIII (întrebarea 4).*

La interviul de tip focus-grup pe care l-am organizat au participat profesori de limba engleză din sectoarele 5 și 6 ale municipiului București și, ca urmare a problemelor puse în discuție, s-au desprins câteva idei principale cu privire la actualele programe de limba engleză ca limbă străină 1, studiată în regim normal pentru clasele III–VIII. Având drept bază aceste idei, am formulat cinci afirmații, pe care le-am supus atenției participanților la anchetă pentru a stabili în ce măsură problemele identificate în cadrul focus-grupului sunt resimțite și de aceștia (testarea afirmațiilor pe un grup mai mare de subiecți).

Tabel 39. Procentaje obținute pentru afirmațiile 1–5

AFIRMAȚIA	ACORD TOTAL	ACORD	NEUTRU/ MEDIU	DEZACORD	DEZACORD TOTAL	NU ȘTIU
1. De foarte multe ori am întâmpinat probleme în momentul în care am realizat că, deși fac parte din aceeași arie curriculară, programele de limba română și cele de limba engleză nu sunt integrate interdisciplinar.	43,24%	33,78%	16,22%	4,05%	-	2,7%
2. Este nevoie să adăugăm în programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII, obiective, descriptori și conținuturi care să ajute elevii să atingă standardele de tipul PISA sau PIRLS.	26,35%	39,19%	23,65%	4,73%	4,73%	1,35%
3. Este nevoie de o descriere mai amănunțită a conținuturilor din programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII.	25,34%	32,88%	29,45%	10,27%	1,37%	0,68%
4. Competențele specifice din programele școlare de limba engleză pentru clasele V–VIII nu sunt racordate descriptorilor din Cadrul European Comun de Referință.	32,24%	26,9%	7,59%	18,62%	4,83%	4,83%
5. Elementele de construcție a comunicării (itemii de gramatică) din programele de limba engleză pentru clasele III–VIII sunt prezentate într-o formă analitică și descriptivă, fiind în disonanță cu caracterul comunicativ-funcțional al programelor.	34,27%	32,17%	10,49%	20,28%	1,4%	1,4%

În Tabelul 39, prin cumularea răspunsurilor din primele două trepte (acord total și acord) se poate observa că participanții la sondaj nu resping afirmațiile colegilor lor. Se confirmă așadar că programele de limba engleză au nevoie de optimizare, care ar trebui realizată prin integrare interdisciplinară, de

un mod de elaborare care să permită elevilor atingerea unor standarde stabilite la nivel internațional, de corelare cu CECRL și de un nou mod de descriere / abordare a conținuturilor.

5.2.2.3. Opinia profesorilor de limba engleză cu privire la propunerile de optimizare a programelor școlare pentru clasele III–VIII

Această secțiune a chestionarului a vizat opinia profesorilor de limba engleză cu privire la propunerile de optimizare a programelor școlare, conturate ca urmare a fundamentării teoretice a acestei lucrări și ale analizei critice a programelor școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele III–VIII. Această parte a chestionarului, alcătuită din două subsecțiuni, supune atenției participanților la anchetă:

- (1) 6 propuneri de optimizare a programelor de limba engleză pentru clasele III–IV (întrebarea 5);
- (2) 6 propuneri de optimizare a programelor de limba engleză pentru clasele V–VIII (întrebarea 6).

(1) Propuneri de optimizare a programelor de engleză pentru clasele III–IV

Propunerea nr. 1:	<i>Elaborarea unor noi programe școlare de limba engleză pentru clasa a III-a și a IV-a, pornind de la modelul centrat pe competențe, asemănător celui utilizat în actuala programă pentru disciplina <u>Comunicare în limba modernă</u> pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013)</i>
Propunerea nr. 2:	<i>Introducerea în programele școlare de limba engleză pentru clasa a III-a și a IV-a a unei secțiuni care să prezinte caracteristicile școlarilor mici</i>
Propunerea nr. 3:	<i>Introducerea în programele școlare a unor recomandări metodologice specifice predării limbii engleze elevilor de clasa a III-a și a IV-a</i>
Propunerea nr. 4:	<i>Introducerea în programele școlare a unor indicații cu privire la modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe diferite (introducerea sarcinilor individuale de lucru)</i>
Propunerea nr. 5:	<i>Introducerea în programele școlare a unor indicații explicite cu privire la strategiile care pot fi folosite de către profesorii de limba engleză pentru a dezvolta competența de a „învăța să înveți” la elevii din clasele III–IV</i>
Propunerea nr. 6:	<i>Descrierea detaliată în programa școlară a capacităților (de receptare a mesajului oral și scris, și de producere a mesajului oral și scris) care trebuie atinse de elevii din clasele III–IV pentru obținerea fiecărui calificativ (foarte bine, bine, suficient)</i>

Participanții la anchetă au fost rugați să-și exprime acordul cu privire la fiecare propunere, prin alegerea unui singur răspuns (am folosit o scală Likert cu 5 trepte: foarte mare măsură, mare măsură, măsură medie, mică măsură, foarte mică măsură și nu știu). Răspunsurile valide ale subiecților (aproximativ 145 din 150 – vezi anexa 2 pentru tabele de frecvență) care au participat la anchetă sunt reprezentate în Figura 17.

Numărul celor care nu au o părere față de aceste propuneri este extrem de mic (1 din 145) sau este egal cu 0. Și răspunsurile *foarte mică măsură*, respectiv *mică măsură* au înregistrat scoruri foarte

mici, între 0,7% (un răspuns) și 5,5% (8 răspunsuri). Majoritatea celor care au participat la anchetă au preferat răspunsurile *foarte mare măsură* și *mare măsură*. Prin cumularea acestor două răspunsuri obținem procentaje de acord de peste 75% pentru toate propunerile supuse atenției profesorilor de limba engleză participanți la sondaj.

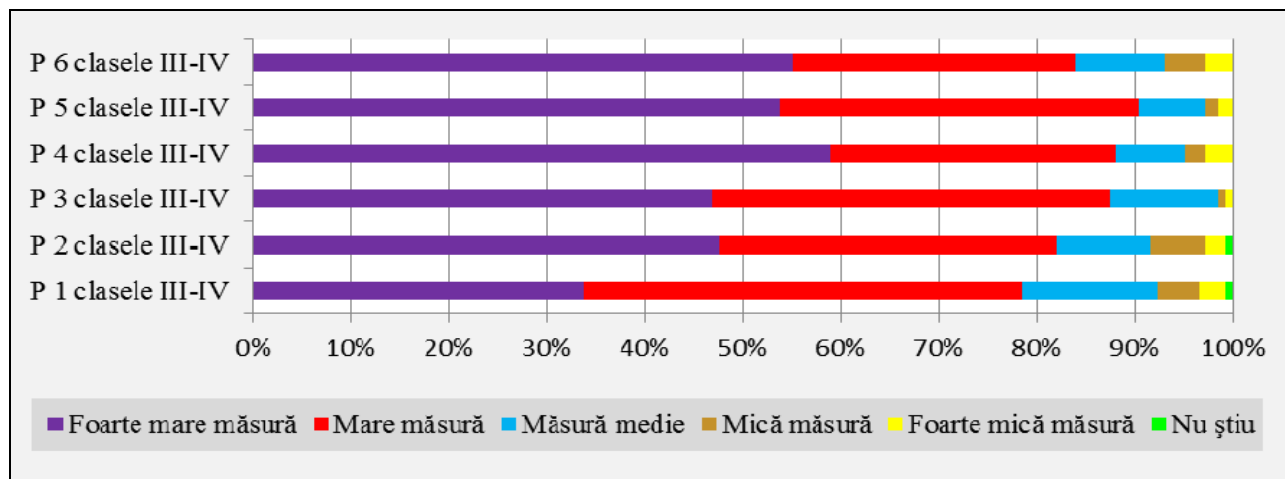


Figura 17. Răspunsurile participanților la anchetă cu privire la propunerile de optimizare a programelor de engleză (clasele III–IV)

Se confirmă așadar nevoia de optimizare a programelor de limba engleză pentru clasele III–IV.

(2) Propuneri de optimizare a programelor de engleză pentru clasele V–VIII

Propunerea nr. 1:	<i>Revizuirea programelor școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele V–VIII, pornind de la modelul centrat pe competențe, asemănător celui utilizat în actuala programă pentru disciplina <u>Comunicare în limba modernă</u> pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013)</i>
Propunerea nr. 2:	<i>Introducerea în programele școlare de limba engleză pentru clasele V–VIII a unei secțiuni care să prezinte caracteristicile psihologice ale elevilor din învățământul gimnazial</i>
Propunerea nr. 3:	<i>Introducerea în programele școlare a unor recomandări metodologice specifice predării limbii engleze elevilor din clasele V–VIII</i>
Propunerea nr. 4:	<i>Introducerea în programele școlare a unor indicații cu privire la modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe diferite (introducerea sarcinilor individuale de lucru)</i>
Propunerea nr. 5:	<i>Introducerea în programele școlare a unor indicații explicite cu privire la strategiile care pot fi folosite de către profesorii de limba engleză pentru a dezvolta competența de a „învăța să înveți” la elevii din clasele V–VIII</i>
Propunerea nr. 6:	<i>Descrierea detaliată în programa școlară a capacităților (de receptare a mesajului oral și scris, și de producere a mesajului oral și scris) care trebuie atinse de elevii din învățământul gimnazial pentru obținerea fiecărei note</i>

Participanții la anchetă au fost rugați să-și exprime acordul cu privire la fiecare propunere, prin alegerea unui singur răspuns (am folosit o scală Likert cu 5 trepte: foarte mare măsură, mare măsură, măsură medie, mică măsură, foarte mică măsură și nu știu). Răspunsurile valide ale subiecților (aproximativ 145 din 150 – vezi anexa 3 pentru tabele de frecvență) care au participat la anchetă sunt reprezentate în Figura 18:

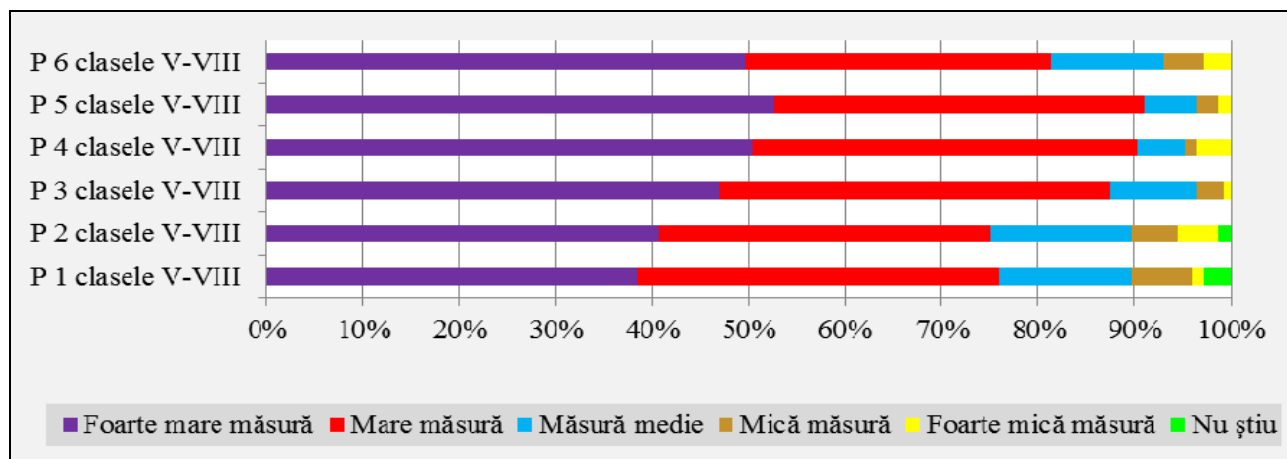


Figura 18. Răspunsurile participanților la anchetă cu privire la propunerile de optimizare a programelor de engleză (clasele V–VIII)

Ca și în cazul propunerilor de optimizare sugerate pentru programele de limba engleză pentru clasele III–IV, numărul celor care ales răspunsul *nu știu* este mic (4 pentru P1, respectiv 2 pentru P2, din aproximativ 145) sau este egal cu 0 (pentru P3, P4, P5 și P6) pentru propunerile de optimizare a programelor de limba engleză pentru clasele V–VIII. În ceea ce privește răspunsurile *foarte mică măsură* și *mică măsură*, acestea au înregistrat scoruri foarte mici, între 0,7% și 6,2%. Răspunsurile *mare măsură* și *foarte mare măsură* au fost preferate de majoritatea celor care au ales să-și exprime opinia cu privire la propunerile sugerate. Mai mult, prin cumulara acestor două răspunsuri, se obțin procentaje de acord în *mare măsură* și *foarte mare măsură* de peste 75% pentru P1 și P2, de peste 80% pentru P3 și P6 și de peste 90% pentru P4 și P5, mai mari decât în cazul propunerilor pentru clasele III–IV. Se confirmă așadar nevoia de optimizare a programelor de limba engleză, ca limbă engleză 1 și în cazul programelor pentru clasele V–VIII.

Rezultatul testului chi-pătrat ne-a aratat că nu există asocieri semnificative statistic între caracteristicile lotului de subiecți (gen, vârstă, locul în care funcționează școala, experiența ca profesor de limba engleză, ultima diplomă, ultimul grad didactic, nivelul de cunoaștere a limbii engleze) și itemii incluși în chestionar. Singurele asocieri semnificative statistic s-au înregistrat între numărul mediu de elevi la clasă și propunerea 4, atât pentru clasele III–IV, cât și pentru clasele V–VIII.

Analiza interrelațională între numărul mediu de elevi la clasă și propunerea 4 pentru clasele III–IV este descrisă în Tabelul 40, iar cea între numărul mediu de elevi la clasă și propunerea 4 pentru clasele V–VIII în Tabelul 41.

Tabel 40. Analiza interrelațională între numărul mediu de elevi la clasă și P4 pentru clasele III–IV

<i>Correlations</i>				
			Numărul mediu de elevi la clasă	P 4 – clasele III–IV
Spearman's rho	Numărul mediu de elevi la clasă	Correlation Coefficient	1,000	,200*
		Sig. (2-tailed)	.	,016
		N	145	143
	P 4 – clasele III–IV	Correlation Coefficient	,200*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,016	.
		N	143	144

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tabel 41. Analiza interrelațională între numărul mediu de elevi la clasă și P4 pentru clasele V–VIII

<i>Correlations</i>				
			Numărul mediu de elevi la clasă	P 4 – clasele V–VIII
Spearman's rho	Numărul mediu de elevi la clasă	Correlation Coefficient	1,000	,168*
		Sig. (2-tailed)	.	,044
		N	145	144
	P 4 – clasele V–VIII	Correlation Coefficient	,168*	1,000
		Sig. (2-tailed)	,044	.
		N	144	145

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Corelația dintre numărul mediu de elevi la clasă și opinia favorabilă introducerii în programele școlare a unor indicații cu privire la modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe diferite este semnificativă statistic ($\rho = 0,200$ pentru clasele III–IV, respectiv $\rho = 0,168$ pentru clasele V–VIII, $p < 0,05$). Cu cât numărul mediu de elevi la clasă este mai mare, cu atât participanții la anchetă consideră că în programe ar trebui introduse aceste indicații. Mai mult, se constată că, la clasele V–VIII, nevoia este mai mare. Presupunem așadar că pe măsură ce se avansează în activitatea de învățare a limbii engleze, diferențele dintre elevi sunt din ce în ce mai mari, iar omogenitatea clasei scade. Astfel, la clasele V–VIII, profesorul de limba engleză se confruntă cu dificultăți generate de nivelurile diferite ale elevilor, iar conceperea programelor școlare având în vedere acest aspect ar putea contribui la îmbunătățirea evidentă a activității instructiv educative.

CONCLUZII

Evoluția curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial din România între 1990 și 2011 se află în strânsă legătură cu etapele reformei curriculare calitative care a avut loc în această perioadă în învățământul preuniversitar din România, reformă care continuă și în prezent. Așadar, această evoluție nu a putut fi tratată fără a lua în considerare contextul mai larg al problemelor generale ale curriculumului, pe de o parte, respectiv ale curriculumului de limbi străine, pe de altă parte. De asemenea, suntem de părere că programa școlară, ca document curricular principal, este un punct de reper esențial în activitatea instructiv-educativă, deși este caracterizată de un paradox: atunci când sunt incluse prea multe prescripții, se poate constitui într-un instrument limitativ, care îngreuește creativitatea profesorilor bine pregătiți sau, dimpotrivă, se poate constitui într-un document util pentru profesorii debutanți, lipsiți de experiență practică; atunci când conține indicații generale, profesorii pot interpreta această libertate într-un mod benefic pentru procesul didactic, contribuind la dezvoltarea sistemului de învățământ, sau, dimpotrivă, nemaexistând un control bine definit, se poate crea haos, iar elevii sunt cei care au cel mai mult de suferit în această situație. Mai mult, atât Uniunea Europeană, cât și Consiliul Europei au contribuit în mare măsură la orientarea predării și învățării limbilor străine din România către modelul actual, centrat pe competențe. În plus, am considerat că importanța adaptării curriculumului de limba engleză la nevoile și particularitățile elevilor din învățământul primar și gimnazial nu poate fi trecută cu vederea dacă se dorește asigurarea continuității și progresiei de la o clasă la alta, precum și atingerea de către elevi a nivelului prescris de cunoștințe, abilități și atitudini, la sfârșitul fiecărui ciclu școlar vizat.

Pornind de la aceste considerații, prin fundamentarea teoretică, realizată pe parcursul Capitolelor I–IV, s-a dorit evidențierea următoarele aspecte:

- Modelele curriculare pentru limbi străine se încadrează două direcții fundamentale: aceea a modelelor ce pornesc de la obiective și aceea a modelelor ce se raportează la procesul educațional. Se constată o convergență a propunerilor privind modelul de proiectare pentru limbi străine, majoritatea autorilor la care s-a făcut referire fiind în favoarea modelului procesual de proiectare curriculară.
- Din perspectivă istorică, multe din noutățile care au apărut în predarea limbilor străine nu au fost legate inițial de teoriile dezvoltate în cadrul științelor educației. Considerându-se că predarea limbilor străine este mai degrabă o chestiune lingvistică și mai puțin una educațională, paradigma lingvistică a dominat predarea limbilor străine până la începutul anilor 1980: în cursul acestei perioade, domeniul predării limbilor străine a cunoscut un grad ridicat de fragmentare, existând diverse grupuri preocupate doar de anumite aspecte ale procesului instructiv-educativ, excluzându-le pe celelalte¹⁰⁹. Studiile publicate după 1980 au evidențiat importanța includerii principiilor enunțate de științele educației în predarea limbilor străine, pentru obținerea unei abordări sistematice și comprehensive a acestui domeniu (Nunan, 1988a, p. 2).

¹⁰⁹ De exemplu, preocuparea pentru descoperirea metodei perfecte de predare a limbilor străine.

- În prezent se acordă o importanță deosebită satisfacerii nevoii de comunicare a celor care învață o limbă străină, aspect care era neglijat înainte de *Reform Movement* de la sfârșitul secolului XIX. În viziunea curriculumului tradițional, nu se punea sub semnul întrebării utilitatea învățării unei limbi străine, deoarece era de la sine înțeles că învățarea unei limbi străine înseamnă gimnastică intelectuală, accesul spre literatura scrisă în acea limbă și înțelegerea unei civilizații. Acum asistăm la o interogare permanentă a tuturor elementelor care compun curriculumul de limbi străine, deoarece accentul cade pe utilitatea practică a învățării.
- În literatura educațională românească recentă, precum și în *Curriculumul național. Cadru de referință (1998)*, conceptului de programă i se dă un sens larg, fiind alcătuită din obiective / competențe, conținut tematic, metodologie și modalități de evaluare.
- Studiile care descriu programa de limbi străine se concentrează în principal asupra conținutului, și, în unele situații (indicate pe parcursul demersului nostru) asupra aspectelor metodologice, stabilirea obiectivelor și a modalităților de evaluare nefiind incluse în analiză. Explicația acestei aparente lipse de interes pentru cele două componente menționate, ar putea fi faptul că acestea sunt discutate în detaliu în studiile care vizează modelele de proiectare curriculară pentru limbi străine.
- Evoluția programei, de la un document strict reglator al procesului instructiv-educativ, ce trebuia respectat *ad literam*, la caracterul său flexibil, mediator din prezent, caracterizează atât programa școlară în general cât și programa pentru limbi străine. Accentul pus pe competențe, pe capacitatea de a transfera abilitățile, pe interdisciplinaritate, specific programelor școlare aflate în vigoare în sistemul de învățământ românesc, a constituit, începând cu anii 1970, o preocupare constantă pentru cei interesați de problematica și principiile elaborării programei pentru limbi străine la nivel internațional.
- Diversele tipuri de programă pentru limbi străine (cu excepția programei gramaticale și a celei lexicale) au apărut ca rezultat al amplelor dezbateri ce a caracterizat predarea limbilor străine începând cu anii 1970, perioada anilor 1980 fiind cea mai efervescentă din acest punct de vedere. Deși, adesea, tipurile de programă pentru limbi străine sunt tratate individual, în practică, acest lucru este dificil, dacă nu chiar imposibil de realizat.
- Studiile realizate după 2000 (Richards, 2001; Johnson, 2009) nu au identificat niciun tip de programă pentru limbi străine care să poată fi asociat cu secolul XXI, și recomandă cu entuziasm utilizarea programei hibride / integrate / multidimensionale pentru limbi străine, subliniind, în același timp, importanța cunoașterii trăsăturilor și a principiilor după care sunt elaborate programele „în stare pură”. Având cunoștință de toate posibilitățile existente în materie de elaborare a unei programe pentru limbi străine, se pot lua decizii informate cu privire la principiile pe care, în anumite circumstanțe, pot fi considerate principale sau secundare.
- Diversitatea lingvistică este o proprietate cheie a identității Europei și, atât instituțiile UE cu sediul la Bruxelles, cât și Consiliul Europei de la Strasbourg au promovat activ învățarea limbilor și multilingvismul/plurilingvismul. Principalele agenții de politici lingvistice în cadrul acestor două instituții sunt Unitatea pentru Politici de Multilingvism din Directoratul-General pentru Educație și Cultură al UE și Unitatea de Politică Lingvistică a Directoratului pentru Educație din cadrul Consiliului Europei. Efortul depus de aceste agenții s-a materializat în

rezoluții, carte, convenții, rapoarte și statistici privind predarea și învățarea limbilor străine la nivelul Uniunii Europene sau al Europei.

- Rolul CoE și al UE în stabilirea politicii lingvistice la nivel european este departe de a se încheiat. Scurta trecere în revistă a principalelor momente, realizată în cadrul acestei lucrări, dovedește caracterul extrem de complex al acestei politici, datorat, în mare măsură, numărului impresionant de documente redactate la inițiativele CoE și/sau UE.
- Politica lingvistică europeană a evoluat progresiv, căpătând o amploare din ce în ce mai mare, cel puțin la nivelul documentelor. Influența acestor documente asupra practicii limbilor străine este vizibilă, mai ales prin prisma adoptării abordării comunicative la nivel metodologic. Astfel, se poate spune, că eforturile depuse de CoE și, ulterior, de UE, au avut rezultate benefice asupra predării și învățării limbilor străine în context european. În ceea ce privește țara noastră, treptat, la nivelul curriculumului de limbi străine, România a integrat, mai mult sau mai puțin explicit, recomandările UE sau CoE.
- Deși factorul vârstă în învățarea unei limbi străine este una dintre temele favorite ale cercetătorilor preocupați de învățarea limbilor străine, rezultatele studiilor întreprinse nu fac ca balanța să se încline, în mod decisiv, fie în favoarea sau în defavoarea începerii de timpuriu a studiului unei limbi străine. Ambivalența rezultatelor ne-a făcut să ne întrebăm dacă există avantaje concrete ale introducerii unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar și, pentru a găsi un răspuns ne-am îndreptat atenția către studiile acelor specialiști care au investigat acest aspect. Astfel, chiar dacă la nivel de conținut, achizițiile elevilor din ciclul primar nu sunt remarcabile, din perspectiva dezvoltării lor personale, a lărgirii orizontului lor educațional, beneficiile sunt numeroase și evidente, iar includerea unei limbi străine în curriculumul pentru învățământul primar nu mai poate fi, în niciun caz, pusă sub semnul întrebării.
- A doua jumătate a secolului XX a fost marcată de diverse teorii ale învățării care au avut un impact deosebit asupra predării limbilor străine, și a limbii engleze în special. Metodele și abordările ce au vizat predarea limbii engleze începând cu anii 1970 au purtat emblema acestor teorii ale învățării, iar școlarii mici și mijlocii au avut de câștigat de pe urma acestor inovații. Prin integrarea strategiilor propuse de diverse teorii ale învățării s-a urmărit în primul rând realizarea potențialului elevilor și asigurarea succesului în învățarea limbii engleze în contexte formale.
- Este mai dificil să motivăm școlarii mici și mijlocii să participe activ la predarea-învățarea unei limbi străine deoarece nu putem invoca principiul utilității viitoare, așa cum am putea face în cazul unor elevi de liceu (posibilitatea de a urma cursurile unei universități din străinătate) sau adulți (posibilitatea de a găsi o slujbă mai bună). Prin urmare este important ca profesorii de limbi străine/ limba engleză să dețină informații cu privire la dezvoltarea cognitivă, socială, emoțională și fizică a elevilor de 6/7–14/15 ani pentru a putea proiecta demersul didactic în așa fel încât să maximizeze învățarea și a atinge potențialul individual al fiecărui elev.
- Un curriculum de limbi străine / limba engleză elaborat având în vedere caracteristicile vârstelor școlare poate asigura continuitatea de la o clasă la alta și de la un ciclu școlar la celălalt, precum și integrarea treptată a celor patru abilități principale. Indicarea unor niveluri de competență de atins la sfârșitul fiecărei clase sau la finele ciclurilor școlare / curriculare reprezintă

un punct de reper extrem de util în planificarea calendaristică și proiectarea unităților de învățare pentru că, în acest mod, avem o perspectivă pe termen mediu și lung asupra predării și învățării unei limbi străine / limbii engleze.

- Este nevoie de o abordare multidimensională pentru a asigura succesul activității instructiv-educative la disciplina limba engleză în învățământul primar și gimnazial, care poate fi atins prin adaptare continuă la nevoile reale și la particularitățile școlarilor mici și mijlocii. Metodologia poate oferi soluții viabile pentru rezolvarea problemelor care apar, procesul instructiv-educativ la disciplina limba engleză putând fi orientat astfel încât să favorizeze formarea competențelor vizate atât în învățământul primar, cât și în cel gimnazial.

Curriculumul de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial din România a cunoscut între 1990–2011 atât perioade caracterizate de stagnare și involuție, cât și perioade de optimizare evidentă. Introducerea limbii străine ca disciplină obligatorie în învățământul primar începând cu anul școlar 1990–1991 a fost făcută fără existența unei analize a posibilelor avantaje și dezavantaje ale acestei măsuri, considerându-se, probabil, că avântul înregistrat de România în acest domeniu în perioada 1968–1978 (Mihai, 2003, pp. 44–45), precum și entuziasmul general de după evenimentele din 1989 pot genera rezultate spectaculoase. Din păcate, lipsa cadrelor didactice, lipsa manualelor și a resurselor didactice (situație care s-a perpetuat chiar și în anul școlar 1991–1992), precum și lipsa experienței cadrelor didactice aflate în sistem de a predă o limbă străină unor elevi de 7/8–10/11 ani nu au condus la atingerea obiectivelor fixate în programele școlare din acea perioadă, iar după unele opinii (Stoicescu, 1996), au favorizat instaurarea efectului de platou pe termen lung în anumite cazuri, împiedicându-i pe unii elevi să obțină rezultate favorabile la limbi străine pe perioada școlarității. În ceea ce privește limba engleză, programele școlare din perioada 1990–1993, atât pentru ciclul primar, cât și pentru ciclul gimnazial, conțin obiective aflate în disonanță, deoarece, acestea, pe de o parte, promovează dezvoltarea competenței de comunicare, iar pe de altă parte, valorizează corectitudinea gramaticală și lexicală. Mai mult, profesorul de limba engleză are doar rol de executant al prevederilor curriculare la disciplina limba engleză, rol accentuat de dependența față de manualele unice, lipsa orientărilor metodologice și a unor indicații privind evaluarea, asocierea unui număr impus de ore fiecărei lecții.

Deși în perioada 1993–1995, există în continuare manualele unice de limba engleză, atât pentru învățământul primar, cât și pentru învățământul gimnazial, se elaborează programe școlare noi, care au în vedere obiectivele generale ale predării și învățării limbilor străine pe parcursul învățământului preuniversitar, precum și obiectivele specifice ale predării și învățării limbii engleze în cadrul fiecărui ciclu școlar. Mai mult, conținutul programelor școlare de limba engleză pentru clasele II–VIII sunt organizate în premieră pornind de la teme, idei comunicative și structuri lexico-gramaticale, iar profesorilor li se acordă libertatea de a stabili numărul de ore necesar pentru fiecare lecție prevăzută de programă și li se oferă indicații metodologice. Anticipând etapa următoare (1995–1998), programa de limba engleză pentru clasa a V-a, valabilă în anul școlar 1994–1995 este revizuită, prin particularizarea obiectivelor generale (de această dată vizând doar limba engleză, nu limbile străine în general), prin structurarea obiectivelor specifice pornind de la pronunție și cele patru abilități principale și prin introducerea unui nou element de conținut, aria de vocabular.

Spre deosebire de perioada anterioară, subetapa 1995–1998 este caracterizată de aplicarea progresivă a programelor școlare de limba engleză, conform unui grafic bine stabilit, odată cu

introducerea manualelor alternative. În 1995 au fost reelaborate programele de limba engleză pentru clasele II–VI, iar în 1997 cele pentru clasele VII–VIII. Din punct de vedere terminologic, asistăm la inovații, prin introducerea sintagmei *curriculum de limba engleză* și prin înlocuirea obiectivelor specifice cu obiective de referință în programele de limba engleză pentru clasele II–VI din 1995, iar a obiectivelor generale cu obiective cadru în programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII din 1997, anticipându-se astfel reforma curriculară din 1998. În plus, noile programe au o notă de prezentare în preambul, oferind profesorului de limba engleză informații valoroase cu privire la evoluția recentă a metodicii predării limbii engleze. Deși mai detaliate, atât obiectivele generale pentru învățământul primar, cât și cele pentru învățământul gimnazial sunt apropiate de cele enunțate anterior, în 1991, 1993, 1995. La fel ca și în programa de limba engleză pentru clasa a V-a, valabilă în anul școlar 1994–1995, obiectivele de referință din programele de limba engleză pentru clasele II–VI, elaborate în 1995, sunt organizate pornind de la pronunție și cele patru deprinderi fundamentale. Ca element de specificitate, doar programele de limba engleză pentru clasele V–VI conțin indicații privind realizarea competenței socio-culturale în context anglo-saxon, și doar programele de limba engleză pentru clasele VII–VIII au o secțiune dedicată modelului didactic al disciplinei, care prezintă evoluția capacităților specifice (cele patru deprinderi de bază + relaționarea interculturală) pe cicluri de învățământ. Această din urmă caracteristică, extrem de utilă după părerea noastră, prin creionarea unei perspective generale și comprehensive a predării și învățării limbii engleze în învățământul preuniversitar, nu se mai regăsește în niciuna dintre programele elaborate sau revizuite după 1998. Cât despre numărul de ore asociat fiecărei lecții și modalitățile de abordare a conținutului, aceste aspecte sunt lăsate la latitudinea profesorului.

Subetapa 1998–2003 se află sub amprenta documentului intitulat *Curriculum Național. Cadru de Referință*, prin intermediul căruia sunt introduse noi concepte, vehiculate până atunci doar în plan teoretic în România: arie curriculară, ciclu curricular, curriculum de bază, curriculum la decizia școlii. Astfel, începând cu 1998, există aceleași obiective cadru¹¹⁰ pentru toate limbile străine studiate în învățământul obligatoriu din România, identice¹¹¹ cu acelea ale limbii române, conferind astfel coerență ariei curriculare „Limbă și comunicare” și favorizând în mod evident interdisciplinaritatea la acest nivel al curriculumului, cel puțin în plan teoretic. Odată cu introducerea noului curriculum, limba străină devine disciplină opțională pentru clasele I și a II-a, ceea ce înseamnă că profesorul desemnat să predea această disciplină trebuie să întocmească programa școlară și să o înainteze inspectorului școlar pentru validare, rezultând de aici că elevii pot fi expuși unor obiective și unui conținut neomogene la nivel național. Mai mult, există posibilitatea ca elevii din învățământul primar să înceapă studiul formal al unei limbi străine doar din clasa a III-a, dacă se alege alt opțional, ceea ce reprezintă o involuție în comparație cu subetapele anterioare.

În ceea ce privește limba engleză, unul dintre obiectivele generale ale disciplinei din programele elaborate anterior momentului 1998 era cel referitor la „însușirea unor metode și tehnici de muncă intelectuală”, deși în cadrul acestor programe nu existau indicații explicite de realizare a acestui obiectiv. În programele de limba engleză pentru clasele III–VIII, elaborate în perioada 1998–1999, acest obiectiv este omis, iar obiectivului cadru atitudinal, specific fiecărei limbi străine (deși

¹¹⁰ Aceste obiective cadru pornesc de la cele patru deprinderi de bază, redenumite începând cu 1998 după cum urmează: receptarea mesajului oral, exprimare orală, receptarea mesajului scris, exprimare scrisă.

¹¹¹ Cu excepția obiectivului cadru atitudinal.

limitat în continuare, aproape inexplicabil, spațiului anglo-saxon), i se asociază, în premieră, obiective de referință și exemple de activități de învățare. Pronunția nu mai este tratată separat, ci este integrată în receptarea și producerea mesajului oral. Evaluarea este diferențiată (prin calificative pentru învățământul primar, prin note pentru învățământul gimnazial) și are ca punct de reper standardele curriculare de performanță specifice fiecărui ciclu școlar.

Doi ani mai târziu, în 2001, apare *Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză primar-gimnaziu*, instrument util care oferă profesorului de limba engleză explicații cu privire reforma curriculară și sugestii referitoare la proiectarea demersului didactic la disciplina limba engleză. Astfel, se evidențiază importanța folosirii eficiente a mijloacelor de învățământ la disciplina limba engleză (primar-gimnaziu) care se poate realiza prin proiectarea didactică personalizată a profesorului (pornind de la obiectivele cadru și obiectivele de referință), prin cunoașterea didacticii limbii engleze (adaptarea resurselor folosite la specificul vârstei, folosirea lor în anumite etape ale lecției, cunoașterea succesiunii etapelor unei activități), prin creativitatea profesorului și, nu în ultimul rând, prin personalizarea acestor mijloace de către elevi în decursul activității instructiv-educative.

În ultima subetapă supusă analizei, primele programe de limba engleză revizuite au fost cele pentru clasele VII–VIII, în 2003, ca urmare a generalizării învățământului obligatoriu de 10 clase și a necesității de aliniere la recomandările unor documente ale CoE (CECRL). Într-adevăr, optimizarea programelor de limba engleză pentru clasele VII–VIII, ca limbă străină 1 (2003) este semnificativă prin creșterea numărului de obiective de referință pentru fiecare obiectiv cadru, prin formularea mai clară și mai detaliată a obiectivelor de referință și prin orientarea mai evidentă a acestor obiective către modelul curricular centrat pe realizarea unor sarcini. Cu toate acestea, în ceea ce privește corelarea obiectivelor programelor de limba engleză pentru clasele VII–VIII din 2003 cu prevederile CECRL, am constatat că acest aspect nu este realizat decât parțial¹¹².

Ca urmare a introducerii unor noi planuri de învățământ pentru ciclul primar în 2004, programa de limba engleză pentru clasa a III-a a fost revizuită în 2004, iar cea pentru clasa a IV în 2005. Ca și în cazul programelor de limba engleză pentru clasele VII–VIII, modificările nu vizează structura programelor, ci reconsiderarea și reformularea obiectivelor de referință și a exemplelor de activități de învățare pentru racordarea treptată la nivelurile de performanță prevăzute de CECRL. Un element de noutate este înlocuirea sintagmei *anglo-saxon* cu *anglofon*, începând cu acest moment, limba engleză câștigând un orizont socio-cultural mai extins, în concordanță cu statutul său de limbă internațională.

În 2009 toate programele școlare pentru gimnaziu sunt reelaborate din perspectiva trecerii la modelul de proiectare curriculară centrat pe competențe și sunt direct introduse în sistem pentru toate clasele acestui ciclu de învățământ începând cu anul școlar 2009–2010, deosebindu-se astfel de situația din 1998. Programele de limba engleză pentru clasele V–VIII, elaborate în 2009 se disting prin densitatea informațiilor din nota de prezentare (argumente ce susțin elaborarea, definiții ale conceptelor utilizate, lista elementelor prevăzute, nivelul de atins conform scalei CECRL), adoptarea unei noi terminologii (competențe cheie, competențe generale, competențe specifice, forme de prezentare) și introducerea unor noi elemente (valori și atitudini; corelarea dintre competențele cheie europene și competențele generale; recomandări metodologice privind aplicarea programei și eva-

¹¹² De exemplu, în programe nu se indică nivelul pe care elevii trebuie să îl atingă la sfârșitul ciclului gimnazial, conform scalei CECRL.

luarea elevilor). Cu toate acestea, în aceste documente se strecoară și greșeli (competențele enunțate vizează și învățământul *primar*, deși programele sunt pentru gimnaziu; elementele care apar pe lista din nota de prezentare sunt diferite de elementele cuprinse efectiv în programă) sau omisiuni (păstrarea sintagmei anglo-saxon, deși în programele pentru clasele III–IV din 2004–2005 fusese preferat termenul *anglofon*), iar mult dorita elaborare a programelor de limba engleză pentru clasele V–VIII după modelul curricular centrat pe competențe¹¹³ se lasă în continuare așteptată, deoarece singura modificare evidentă este înlocuirea cuvântului obiectiv cu cuvântul competență. Elementele cu adevărat noi ale acestor programe – indicații pentru proiectarea demersului didactic și activități și exerciții recomandate, pe de o parte, și recomandări privind evaluarea, pe de altă parte – sunt binevenite și marchează o evoluție pozitivă a programelor de limba engleză pentru clasele V–VIII. Cât despre corelarea programelor de limba engleză pentru clasele V–VIII cu prevederile CECRL, aceasta nu se realizează decât parțial, ca și în cazul programelor de engleză pentru clasele III–IV, strict la nivelul competenței lingvistice.

Așadar, ca urmare a analizei întreprinse, prima ipoteză a cercetării noastre (*Se presupune că identificarea și analiza modelelor teoretice care au influențat curriculumul de limba engleză, a elementelor variabile și / sau invariabile, precum și a asemănărilor și deosebiriilor din programele școlare, evidențiază reperele evolutive ale curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011*) a fost confirmată.

Chiar dacă analiza noastră se încheie formal în 2011, nu am putut trece cu vederea noua etapă a reformei curriculare, inițiată în 2012, odată cu introducerea clasei pregătitoare în învățământul obligatoriu din România. Folosind punct de referință considerațiile teoretice din prima parte a acestei lucrări, suntem de părere că programa intitulată *Comunicare în limba modernă 1. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a* (2013) reprezintă un pas decisiv către o orientare centrată pe competențe, prin folosirea sarcinii ca tip principal de activitate în cadrul orelor de limbi străine. Deși vizează doar ciclul achizițiilor fundamentale, această programă nu se limitează exclusiv la acest ciclu curricular, ci oferă indicații cu privire la învățarea limbilor străine pe tot parcursul învățământului preuniversitar, în regim normal, intensiv și bilingv. Aparent, din punct de vedere al elementelor componente nu există mari noutăți în comparație cu programele de limba engleză pentru clasele V–VIII, dar la o privire mai atentă, modul de descriere al acestor elemente este complet diferit: formulările atitudinale sunt urmărite pe întregul ciclu al achizițiilor fundamentale; conținuturile sunt alcătuite din acte de vorbire și propuneri de tematici; exemplele de activități sunt selectate având drept criteriu competența de *a învăța să înveți*; sugestiile metodologice oferă indicații cu privire la profilul cognitiv și afectiv al școlarului mic.

Pornind de la prezumția că programa *Comunicare în limba modernă 1* (2013) reprezintă un model de proiectare curriculară care se conformează cerințelor actuale din literatura dedicată curriculumului de limbi străine, respectiv programei de limbi străine, am încercat să determinăm în ce măsură profesorii de limba engleză sunt de acord cu propunerile noastre de optimizare a programelor de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele III–VIII. Pentru validitatea

¹¹³ Potrivit informațiilor din nota de prezentare, învățarea limbii engleze are drept scop principal realizarea nevoilor de comunicare ale elevilor în contextul realității lor imediate.

acestor opinii, am considerat necesar să stabilim mai întâi în ce măsură profesorii de limba engleză care predau la clasele III–VIII cunosc standardele curriculare de performanță care trebuie atinse de elevi la finele fiecărui ciclu de învățământ și care este percepția profesorilor de limba engleză față de actualele programe școlare pentru clasele III–VIII și față de o serie de afirmații care vizează aceste programe.

În ceea ce privește standardele curriculare de performanță, răspunsurile profesorilor participanți la anchetă ne-au relevat, cum era de așteptat, inconsistența formulării acestor standarde, mai ales a celor pentru învățământul gimnazial. Asocierea incorectă a acestor standarde poate fi explicată prin caracterul lor extrem de general, care pune în încurcătură profesorul de limba engleză aflat în situația de a evalua pertinent elevii. Acea secțiune a chestionarului care a vizat percepția profesorilor de limba engleză față de actualele programe școlare pentru clasele III–VIII a evidențiat relația foarte strânsă pe care aceștia o au atât cu documentele curriculare principale, cât și cu cele secundare. De asemenea, subiecții anchetei noastre au fost rugați să se exprime în ce măsură sunt de acord cu afirmațiile colegilor participanți la interviul de tip focus-grup organizat în luna februarie 2014. Potrivit punctului de vedere al profesorilor de limba engleză care au răspuns demersului nostru investigativ, s-a confirmat necesitatea de a îmbunătăți programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII, anticipându-se răspunsurile la întrebările din secțiunea următoare, dedicată propunerilor de optimizare a programelor de limba engleză pentru clasele III–VIII. Propunerile de optimizare, au vizat pe de o parte clasele III–IV, iar pe de altă parte clasele V–VIII, considerând că trebuie să ținem cont de particularitățile de vârstă ale celor două tipuri de școlari. Informațiile obținute au fost prelucrate statistic prin tabelele de frecvență, calcularea coeficientului de consistență internă (Cronbach's Alpha) și analiza corelațională (coeficientul de corelație ρ Spearman), iar cea de a doua ipoteză (*Se presupune că nevoile de optimizare a programele de limba engleză, ca limbă străină 1, pentru clasele III–VIII, conturează tendințele care caracterizează actualul curriculum de limba engleză*) a fost confirmată, de asemenea.

Evoluția curriculumul de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011, creionată pe parcursul acestei lucrări s-ar putea constitui ca exemplu pentru următoarea afirmație:

Reforme educaționale tind să fie continue. Ele parcurg diferite etape, cu momente de vârf sau de schimbări radicale, cu perioade intermediare, mai puțin vizibile, și cu perioade de consolidare a achizițiilor dobândite în etapele anterioare (Potolea et al., 2012, p. 11).

Lipsa unei concepții unitare a documentelor curriculare principale pentru predarea limbii engleze în învățământul primar și gimnazial din România pe perioada supusă analizei are, așadar, posibile justificări din această perspectivă. Cu toate acestea, nu se poate să nu remarcăm nevoia urgentă de congruență și coerență la nivelul curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial din România (și nu numai, referindu-ne, prin extensie, la întreg învățământul preuniversitar și la toate disciplinele care fac parte din curriculumul oficial), pentru a se conforma tendințelor europene și internaționale. Astfel, se prefigurează necesitatea optimizării programelor de limba engleză pentru clasele III–VIII, folosind ca posibil model *Comunicare în limba modernă 1. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a* (2013).

Sperăm ca cel puțin o parte din rezultatele cercetării noastre să provoace un interes real atât pentru decidenții în materie de curriculum de limba engleză, cât și pentru profesorii implicați în predarea limbii engleze în învățământul primar și gimnazial din România. Analiza sistematică și comparativă a documentelor curriculare principale care au reglementat predarea limbii engleze ca limbă străină 1 în învățământul primar și gimnazial din România în perioada 1990–2011 reprezintă contribuția principală a acestei lucrări, invitând cititorul la reflecție asupra trecutului recent, prezentului și viitorului predării limbii engleze ca limbă străină în învățământul primar și gimnazial din România.

Deși ancheta, care a vizat identificarea perspectivelor curriculumului de limba engleză pentru învățământul primar și gimnazial, a fost condusă la scară redusă (municipiul București și județul Ilfov), rezultatele acesteia se pot dovedi relevante în contextul reelaborării programelor de limba engleză, ca limbă străină 1, pentru clasele III–VIII. Astfel, în cazul în care se urmărește optimizarea programelor școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII, rezultatele obținute prin intermediul anchetei pe bază de chestionar atrag atenția asupra importanței care ar trebui acordate următoarelor aspecte: utilizarea unui real model de programă centrat pe competențe; precizarea caracteristicilor psihologice ale elevilor; includerea unor recomandări metodologice specifice vârstei elevilor; precizări legate de modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe diferite; indicații explicite cu privire la dezvoltarea competenței de a învăța să înveți la disciplina limba engleză; includerea unei grile detaliate privind evaluarea capacităților vizate.

Cât despre posibile direcții de cercetare, folosind coordonatele acestei lucrări ca punct de reper, analiza evoluției curriculumului de limba engleză se poate extinde și la nivelul învățământului secundar superior, pentru a oferi o perspectivă comprehensivă a predării limbii engleze în învățământul preuniversitar românesc. Mai mult, această lucrare s-ar putea constitui ca posibil imbold pentru investigarea situației celorlalte limbi străine predate în sistemul de învățământ preuniversitar din România, la toate nivelurile de școlaritate, în vederea asigurării unui cadru unitar, coerent, comun pentru toate limbile străine incluse în curriculumul școlar.

BIBLIOGRAFIE

A. CĂRȚI, ARTICOLE

1. Alahdad, Z. (2002). Education Reform in Romania: Successes and Challenges. World Bank.
2. Albu, G. (2002). *În căutarea educației autentice*. Iași: Polirom.
3. Alexiou, T.; Mattheoudakis, M. (2009). Bridging the gap: Issues of transition and continuity from primary to secondary schools in Greece. *Selected Papers from the 19th ISTAL*, 87–99.
4. Antonesei, L. (2005). *Polis și Paideea. Șapte studii despre educație, cultură și politici educative*. Iași: Polirom.
5. Atherton, M. (2000). Syllabus and Curriculum Design. In M. Byram (ed.), *Routledge Encyclopaedia of Language Teaching and Learning*, 590–595. London: Taylor & Francis Routledge.
6. Babbie, E. (2010). *Practica cercetării sociale*. Iași: Polirom.
7. Beacco, J.C.; Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg.
8. Bîrzea, C. (1996a). Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education*, 31(1), 97–107.
9. Bîrzea, C. (1996b). Education in a world in transition: between post-communism and post-modernism. *Prospects – Quarterly Review of Comparative Education*, 673–682.
10. Bîrzea, C. (1997). The Dilemmas of the Reform of Romanian Education: Shock Therapy, the Infusion of Innovation, or Cultural Decommunization? *Higher Education in Europe*, XXII(3), 321–327.
11. Bîrzea, C. (2008). Back to Europe and the second transition in Central Eastern Europe. *ORBIS SCHOLAE*, 2(2), 105–113.
12. Blondin, C.; Candelier, M.; Edelenbos, P.; Johnstone, R.; Kubanek-German, A.; Taeschner, T. (1998). *Foreign Language in Primary and Pre-school Education: a Review of Recent Research within the European Union*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research
13. Bocoș, M., Jucan, D. (2010). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului. Repere și instrumente didactice pentru formarea profesorilor*. Pitești: Paralela 45.
14. Bontaș, I. (2008). *Tratat de pedagogie* (ediția a VI-a revăzută și adăugită). București: All.
15. Bray, M. (2003). *Adverse Effects of Private Supplementary Tutoring. Dimensions, Implications and Government Responses*. Paris: UNESCO. International Institute for Educational Planning.
16. Bray, M. (2011). *The challenge of shadow education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union*. European Commission, Education and Culture DG.
17. Breault, D.; Marshall, J. (2010). Definitions of Curriculum. In C. Kridel (ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, Vol. 1, 179–181. Thousand Oaks: Sage Publication Inc.
18. Breen, M. P. (1987a). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part I. *Language Teaching* (20), 81–92.
19. Breen, M. P. (1987b). Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II. *Language Teaching* (21), 157–174.
20. Brewster, J.; Ellis, G.; Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide* (2nd. ed.). Harlow: Pearson Education Ltd.

21. Brown, H. D. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
22. Brown, H. D. (2000). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. London: Longman.
23. Brown, H. D. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method" Era. In J. C. Richards, W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, 9–19. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Brown, J. D. (1995). *The Elements of Language Curriculum: A Systematic Approach to Program Development*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
25. Bucur, N.F.; Popa, O.R. (2013). Teaching English as a Foreign Language in Romanian Primary Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, PSIWORLD 2012*, 31–35. Elsevier.
26. Bunăiașu, C.M. (2011). *Proiectarea și managementul curriculumului la nivelul organizației școlare*. București: Editura Universitară.
27. Byram, M. (ed.) (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Taylor & Francis.
28. Byram, M. (1992). Foreign language learning for European citizenship. *The Language Learning Journal*, 6 (1).
29. Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
30. Ciolan, L. (2006). *Towards a culture of quality policymaking in transition countries. The case of education*. Budapest: Open Society Institute.
31. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată: fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Polirom.
32. Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
33. Connelly, F.; Connelly, G. (2010). Curriculum policy. In C. Kridel (ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, 224–227. Thousand Oaks: Sage.
34. Connely, F.; Lantz, O. (1991). Introduction: Definitions of Curriculum. In A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 15–18. Oxford: Pergamon Pres.
35. Corrales, J. (1999). *The Politics of Education Reform*. Washington: World Bank.
36. Cosmovici, A.; Iacob, L. (1999). *Psihologie școlară*. Iași: Polirom.
37. Coste, D.; Moore, D.; Zarate, Z. (2009). *Plurilingual and pluricultural competence: Studies toward a common European framework of reference for language learning and teaching*. Council of Europe, Strasbourg.
38. Crețu, C. (1994). Curriculum: perspective conceptuale, istorice și vocaționale. *Revista de Pedagogie* (3–4), 5–10.
39. Crețu, C. (1998). *Curriculum diferențiat și personalizat. Ghid metodologic pentru învățătorii, profesorii și părinții copiilor cu disponibilități aptitudinale înalte*. Iași: Polirom.
40. Crețu, C.; Iucu, R.B. (coord.). (2012). *Analiza multicriterială a politicilor în domeniul curriculumului*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, București: Editura Didactică și Pedagogică.
41. Crișan, A. (1993). Programele școlare în contextul reformei. Partea I. *Tribuna Învățământului* (1–2), 10–11.
42. Crișan, A. (1994). Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic. *Revista de Pedagogie* (3–4), 21–34.
43. Crișan, A. (2002). Reforma curriculară: date și fapte pentru un istoric al problemei. In L. Vlăsceanu (coord.), *Școala la răscruce – schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, 115–129. Iași: Polirom.
44. Cristea, S. (1996). *Metodologia schimbării educației*. Hardiscom: Pitești.

45. Cristea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
46. Cristea, S. (2009). *Studii de pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
47. Cristea, S. (2010). *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom.
48. Cucoș, C. (2006). *Pedagogie* (ediția a II-a revăzută și adăugită). Iași: Polirom.
49. Cuniță, A.; Drăghicescu, J.; Popa, E.; Dorobăț, D. (1997). *Predarea și învățarea limbilor străine în România din perspectivă europeană*. București: Alternative.
50. Dewaele, J. (2009). The cognitive perspective: Age effects and/or critical periods? In K. Knapp, B. Seidlhofer (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, 279–306. Berlin: Mouton de Gruyter.
51. Dubin, F.; Olshtain, E. (1986). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
52. Eash, M. J. (1991). Syllabus. In A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 71–73. Oxford: Pergamon Press.
53. Ellis, N.; Simpson-Vlach, R.; Maynard, C. (2008). Formulaic Language in Native and Second Language Speakers: Psycholinguistics, Corpus Linguistics, and TESOL. *Tesol Quarterly*, 42 (3), 375–396.
54. Finney, D. (2002). The ELT Curriculum: A Flexible Model for a Changing World. In J. C. Richards, W. A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, 69–79. Cambridge: Cambridge University Press.
55. Gay, G. (1991). Curriculum Development. In A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 283–302. Oxford: Pergamon Press.
56. Georgescu, D.; Palade, E. (2003). *Reshaping Education for an Open Society in Romania 1990–2000: Case Studies in Large-Scale Education Reform*. Country Studies, World Bank, Education Reform and Management Publication Series.
57. Graves, K. (2000). *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle&Heinle.
58. Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London: Longman.
59. Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Harlow: Longman-Pearson.
60. Heyworth, F. (2004). Why the CEF is important. In K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework*, 12–21. Oxford: Oxford University Press.
61. Hinkel, E. (2010). Integrating the Four Skills: Current and Historical Perspectives. In R. B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (2nd ed.), 110–126. Oxford: Oxford University Press.
62. House, S. (1997). *An Introduction to Teaching English to Children*. London: Richmond Publishing.
63. Howatt, A.P.R. (2004). *A History of English Language Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
64. Ionescu, M. (2002). Clarificări, precizări și poziții terminologice. In M. Ionescu; A. Mircea; D. Badea, *Ipostaze ale curriculum-ului. Provocări și dileme*, 3–11. București: Institutul de Științe ale Educației.
65. Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*. Cluj-Napoca: Eikon.
66. Ioup, G. (2005). Age in Second Language Development. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning – Volume I*, 419–436. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
67. Johnson, R. K. (1989). A decision-making framework for the coherent language curriculum. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*, 1–23. Cambridge: Cambridge University Press.
68. Johnson, R. K. (2009). Foreign Language Syllabus Design. In K. Knapp; B. Seidlhofer (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*, 309–340. Berlin: Mouton de Gruyter.

69. Johnstone, R. M. (2001). *Addressing "the age factor": Some implications for languages policy. Guide for the development of language education policies in Europe – From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe, Strasbourg.
70. Joița, E. (2010). *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European.
71. Jones, J. (2009). Issues for language teachers and pupils at the primary to secondary transition: talking about learning. *Encuentro* (18), 29–44.
72. Jones, N.; Saville, N. (2009). European Language Policy: Assessment, Learning, and the CEFR. *Annual Review of Applied Linguistics* (29), 51–63.
73. King, L. (2001). The European Year of Languages – taking forward the languages debate. *Language Teaching*, 34 (01), 21–29.
74. Klein, F. (1991). Curriculum Design. In A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 335–342. Oxford: Pergamon Press.
75. Komorowska, H. (1997). Organisation, integration and continuity . In P. Doyé; A. Hurrell (eds.), *Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*, 49–60. Strasbourg: Education Committee, Council for Cultural Co-operation.
76. Krahne, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
77. Kridel, C. (ed.). (2010). *Encyclopedia of Curriculum Studies* (Vol. 1). Thousand Oaks: Sage Publication Inc.
78. Kumaravadivelu, B. (1993). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.
79. Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching : from method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
80. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.
81. Lenz, P. (2004). The European Language Portfolio. In K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework*, 12–21. Oxford: Oxford University Press.
82. Lipóczi, S. (2011). Primary and Secondary Continuity in Foreign Language Learning and Teaching. *The International Conference ICT for Language Learning, 4th Edition*.
83. Lisievici, P. (1994). Calitate a învățământului și curriculum. *Revista de Pedagogie* (3–4), 15–20.
84. Little, D. (2005). The Common European Framework and the European Language Portfolio: involving learners and their judgements in the assessment process. *Language Testing*, 22 (3), 321–336.
85. Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39 (03), 167–190.
86. Little, D. (2007a). The Common European Framework of Reference for Languages: Perspectives on the Making of Supranational Language Education Policy. *The Modern Language Journal*, 91 (4), 645–655.
87. Little, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples. *Language Teaching*, 42, 222–233.
88. Little, D. (2011). The Common European Framework of Reference for Languages: a research agenda. *Language Teaching*, 44 (3), 381–393.
89. Little, D. (2012). The Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio: Some history, a view of language learner autonomy, and some implications for language learning in higher education. *CercleS*, 2 (1), 1–16.
90. Little, D.; Perclová, R. (2001). *European Language Portfolio: guide for teachers and teacher trainers*. Council of Europe, Strasbourg.

91. Little, D.; Goullier, F.; Hughes, G. (2011). *The European Language Portfolio: the Story So Far (1991–2011)*. Council of Europe .
92. Long, M.; Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly* (26), 27–56.
93. Marga, A. (1999). *Educația în tranziție*. Cluj-Napoca: Dacia.
94. Marinova-Todd, S. F.; Marshall, D. B.; Snow, C. (2000). Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34 (1), 9–31.
95. Marsh, C. J. (2009). *Key Concepts for Understanding Curriculum* (4th ed.). New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
96. Martyniuk, W.; Noijons, J. (2007). *Executive summary of results of a survey on 'The use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States'*. Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe.
97. McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
98. McKay, S. L. (2002). *Teaching English as an International Language: Rethinking Goals and Approaches*. Oxford: Oxford University Press.
99. Mihai, F. (2003). Reforming English As A Foreign Language (EFL) Curriculum in Romania: the Global and the Local Contexts. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 2448, Florida State University. Retrieved from <http://diginole.lib.fsu.edu/etd/2448>
100. Mihăilescu, A.; Schillinger, M. (2012). Rezultatele analizelor de programe și manuale școlare. Aria curriculară limbă și comunicare. Limba engleză. In L.E. Căpiță (coord.), *Analiza programelor și a manualelor școlare alternative*, 200–211. Centrul Național de Evaluare și Examinare, București: Editura Didactică și Pedagogică.
101. Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
102. Moreno, J. (2003). Brief information: the Common European Framework of Reference for Languages and the European Language Portfolio. In G. Boldizsár (ed.), *An introduction to the current European context in language teaching*, 11–18. Council of Europe.
103. Morrow, K. (2004). Background to CEF. In K. Morrow (ed.), *Insights from the Common European Framework*, 3–11. Oxford: Oxford University Press.
104. Murray, D. E.; Christison, M. (2011). *What English Language Teachers Need to Know. Volume II: Facilitating Learning*. New York: Routledge.
105. Nation, I. S.; Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
106. Negreț-Dobridor, I. (1995). *Catastrofa pedagogică*. București: Afeliu.
107. Negreț-Dobridor, I. (2005). *Didactica nova*. București: Aramis.
108. Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom.
109. Niculescu, M. (2003). *Teoria și managementul curriculumului*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
110. Niculescu, R. M. (2010). *Curriculum între continuitate și provocare*. Brașov: Editura Universității Transilvania din Brașov.
111. Nunan, D. (1988a). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
112. Nunan, D. (1988b). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
113. Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
114. Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
115. Nunan, D.; Lamb, C. (1996). *The Self-Directed Teacher. Managing the Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press.

116. Penner-Williams, J. (2010). Formal curriculum. In C. Kridel (ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, 376–377. Thousand Oaks: Sage.
117. Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.
118. Popa, O.R.; Bucur, N.F. (2014). Strengths and Weaknesses of the Romanian Pre-service Training System in Prospective Secondary-school Teachers' View. *International Conference: EDUCATION AND PSYCHOLOGY CHALLENGES – TEACHERS FOR THE KNOWLEDGE SOCIETY – 2nd EDITION EPC – TKS 2013*. Procedia – Social and Behavioral Sciences (vol. 128), 256–261. Elsevier.
119. Potolea, D. (2002). Conceptualizarea curriculumului. O abordare multidimensională. In E. Păun, D. Potolea (coord.), *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. 69–85. Iași: Polirom.
120. Potolea, D.; Manolescu, M. (2006). *Teoria și metodologia curriculumului*. Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru Învățământul Rural.
121. Potolea, D.; Negreț-Dobridor, I. (2008). Teoria și metodologia curriculumului: statut epistemologic și dezvoltări actuale. In D. Potolea; I. Neacșu; R.B. Iucu; I.O. Pânișoară (coord.), *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*, 128–177. Iași: Polirom.
122. Potolea, D.; Toma, S.; Borzea, A. (coord.). (2012). *Coordonate ale unui nou cadru de referință al curriculumului național*. Centrul Național de Evaluare și Examinare, București: Editura Didactică și Pedagogică.
123. Prahbu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
124. Rado, P. (2001). *Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Budapest: Open Society Institute – Institute for Educational Policy.
125. Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
126. Richards, J. C. (2013). Curriculum Approaches in Language Teaching: Forward, Central and Backward Design. *RELC Journal*, 44(1), 5–33.
127. Richards, J. C.; Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
128. Rodgers, T. S. (1989.). Syllabus design, curriculum development and polity determination. In R.K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*, 24–34. Cambridge: Cambridge University Press.
129. Rülcker, T. (1991). Curriculum Reform. In A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 281–289. Oxford: Pergamon Press.
130. Sardi, A.M. (1992). Why Is It so Difficult? Misconceptions about Eastern European Education in Transition. *International Review of Education*, 38 (6), 629–639.
131. Sava, L. S. (2008). Definirea conceptelor: conținut al procesului de învățământ și curriculum școlar. In I. Jinga; E. Istrate (coord.), *Manual de pedagogie* (ed. a II-a revăzută și adăugită), 225–229. București: ALL.
132. Scott, W.; Ytreberg, L. (2001). *Teaching English to Children*. London: Longman.
133. Scovel, T. (2000). A Critical Review of the Critical Period Research. *Annual Review of Applied Linguistics* (20), 213–223.
134. Sharpe, K. (2001). *Modern Foreign Languages in the Primary Curriculum: the what, why and how of early MFL teaching*. London: Kogan Page.
135. Sharpe, K.; Driscoll, P. (2000). At what age should foreign language learning begin? In C. Field (ed.), *Issues in Modern Foreign Languages*, 69–83. London: Routledge.
136. Shrum, J.; Glisan, E. W. (2000). *Teacher's Handbook. Contextualised Language Instruction* (2nd ed.). Boston: Heinle&Heinle.

137. Singer, M. (2002). Reforma curriculară de la concepere la implementare. Bilanț la început de mileniu. In L. Vlăsceanu (coord.), *Școala la răscruce – schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, 130–149. Iași: Polirom.
138. Singleton, D. (2001). Age and Second Language Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics* (21), 77–89.
139. Singleton, D.; Muñoz, C. (2011). Around and Beyond the Critical Period Hypothesis. In E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning – Volume II*, 407–425. New York: Routledge.
140. Singleton, D.; Ryan, L. (2004). *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
141. Stabback, P., Male, B.; Georgescu, D. (2011). *What makes a good quality school curriculum? Background paper*. Geneva: UNESCO.
142. Stan, E. (2009). *Managementul clasei*. Iași: Institutul European.
143. Stern, H. H. (1989). Seeing the wood AND the trees: some thoughts on language teaching analysis. In R. K. Johnson (ed.), *The Second Language Curriculum*, 207–221. Cambridge: Cambridge University Press.
144. Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
145. Stern, H. H. (1991). Foreign Language Curricula: Primary Schools. In A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 569–575. Oxford: Pergamon Press.
146. Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
147. Stoicescu, V. (1996). Limbile străine între necesitate, "modă" și eficiență. *Tribuna învățământului* (352), 7.
148. Stoicheva, M.; Hughes, G.; Speitz, H. (2009). *The European Language Portfolio: An Impact Study*. Graz: Language Policy Division.
149. Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass; C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, 235–256. New York: Newbury House.
150. Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook; B. Seidlhofer (eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*, 125–144. Oxford: Oxford University Press.
151. Țepelea, A.; Hodivoianu, A. (2002). Capitolul 8: Analize discipline – Limba engleză. In L. Vlăsceanu (coord.), *Școala la răscruce – schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*, 72–83. Iași: Polirom.
152. Thornbury, S. (2006). *An A-Z of ELT. A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching*. Oxford: Macmillan.
153. Thornton, S. J. (2010). Curriculum Design. In C. Kridel (ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies*, 199–202. Thousand Oaks: Sage.
154. Tomșa, G. (2005). Probleme teoretice și practice ale curriculum-ului. Reforma curriculum-ului în învățământul românesc. In G. Tomșa (coord.), *Psihopedagogie preșcolară și școlară – definitiv și gradul II didactic*, 101–125. București: Ministerul Educației și Cercetării.
155. Tost Planet, M. (1997). Objectives and Contents. In P. Doyé; A. Hurrell (coord.), *Foreign Language Education in Primary Schools (age 5/6 to 10/11)*, 15–24. Strasbourg: Education Committee, Council for Cultural Co-operation.
156. Trim, J. (2007). *Modern Languages in the Council of Europe 1954–1997*. Council of Europe.
157. Trim, J. (2012). The Common European Framework of Reference – A Case Study of Cultural Politics and educational Influences. In M. Byram, L. Parmenter (eds.), *The Common European Framework of Reference – the Globalisation of Language Education Policy*, 14–34. Bristol: Multilingual Matters.
158. Văideanu, G. (1996). *UNESCO – 50 – EDUCAȚIE*. București: Editura Didactică și Pedagogică.

159. van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. New York: Longman.
160. Verza, E. (1993). *Psihologia vârstelor*. București: Hyperion XXI.
161. Vlăsceanu, L. (coord.) (2002). *Școala la răscruce – schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Iași: Polirom.
162. Vrăsmaș, E. (2007). *Dificultățile de învățare în școală – domeniu nou de studiu și aplicație*. București: V&I Integral.
163. Weiss, E.; Regan, J. (1991). Process-oriented and Product-oriented Programs. In A. Lewy (ed.), *The International Encyclopedia of Curriculum*, 207–210. Oxford: Pergamon Press.
164. White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design Innovation and Management*. Oxford: Blackwell.
165. Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
166. Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
167. Widdowson, H.G. (2004). A perspective on recent trends. In A.P.R. Howatt, *A History of English Language Teaching* (2 ed.), 353–372. Oxford: Oxford University Press.
168. Wilkins, D. A. (1976). Chapter One. Introduction: synthesis and analysis. In D. A. Wilkins, *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
169. Williams, M.; Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
170. Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

B. DOCUMENTE OFICIALE (ordine cronologică)

1. COUNCIL OF EUROPE. (1954). *European Cultural Convention*
2. EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY. (1957). *The Treaty of Rome*
3. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ȘI ȘTIINȚEI. (1991). *Programele de limbi moderne și de limba latină pentru învățământul gimnazial (valabile în perioada de tranziție)*, aprobate cu nr. 38574/1991, București: Editura Didactică și Pedagogică
4. EUROPEAN ECONOMIC COMMUNITY. (1992). *The Treaty of Maastricht*
5. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*. COM(93) 457 final, Brussels, 29.09.1993
6. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. (1993). *Programele școlare pentru învățământul primar. Clasele I–IV. Valabile în perioada de tranziție*, Direcția Generală a Învățământului Preuniversitar. Serviciul Proiectare-Evaluare, București: Editura Didactică și Pedagogică
7. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI (1993). *Programa de Limba engleză pentru clasele II–VIII (valabilă în perioada de tranziție)*, aprobată cu nr. 32665/1993, București
8. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (1995), *White Paper on Education and Training – Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. COM(95) 590 final, Brussels, 29. 11. 1995
9. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. (1995). *Programe analitice pentru clasele I–IV*, Consiliul Național pentru Curriculum și Pregătirea Profesorilor. București: Tribuna Învățământului
10. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. (1995). *Limba engleză, curriculum școlar pentru clasa a V-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 4493/19.07.1995, Consiliul Național pentru Curriculum și Pregătirea Profesorilor, București

11. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. (1995). *Limba engleză, curriculum școlar pentru clasa a VI-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 4493/19.07.1995, Consiliul Național pentru Curriculum și Pregătirea Profesorilor, București
12. PARLAMENTUL ROMÂNIEI. (1995). *Legea nr. 84/1995*, București: Monitorul Oficial al României, nr. 1, 5.01.1996
13. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (1996). *Green Paper on Education – Training – Research: The obstacles to transnational mobility*. COM(96) 462 final, Brussels, 02.10. 1996
14. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. (1997). *Curriculum Național. Limba engleză – programa pentru clasa a VII-a*, aprobat cu ordin al ministrului nr. 5362/1997, Consiliul Național pentru Curriculum, București
15. MINISTERUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI. (1997). *Curriculum Național. Limba engleză – programa pentru clasa a VIII-a*, aprobat cu ordin al ministrului nr. 5654/1997, Consiliul Național pentru Curriculum, București
16. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. (1998). *Curriculum Național. Cadru de Referință*. Consiliul Național pentru Curriculum, București
17. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. (1998). *Programe școlare pentru învățământul primar*, Consiliul Național pentru Curriculum, București.
18. ORDINUL MINISTRULUI EDUCAȚIEI NAȚIONALE, nr. 5166/8.12.1998 privind Statutul claselor cu program intensiv de predare a unei limbi moderne de circulație internațională și a claselor cu program bilingv din unitățile învățământului preuniversitar
19. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. (1999). *Programe școlare pentru clasele a III-a – a VIII-a, Aria Curriculară: Limbă și Comunicare, Limbi Moderne: Limba Engleză, Limba Franceză*, București: Cicero
20. LISBON EUROPEAN COUNCIL (2000): *Presidency Conclusions*. 23–24.03.2000
21. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2001). *Report from the Commission – The Concrete Future Objectives of Education Systems*. COM (2001) 59 final, Brussels, 31.01.2001
22. COUNCIL OF EUROPE. (2001). *Common European Framework of References: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
23. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. (2001). *Ghid metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză (primar-gimnaziu)*, Consiliul Național pentru Curriculum, București: Aramis
24. ORDINUL MINISTRULUI EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII nr. 3638/11.04.2001, cu privire la aplicarea Planului-cadru de învățământ pentru clasele I – a VIII-a în anul școlar 2001–2002
25. BARCELONA EUROPEAN COUNCIL (2002): *Presidency Conclusions*. 15–16.03.2002
26. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004–2006*. COM(2003) 449 final, Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 24.07.2003
27. CONSILIUL EUROPEI. (2003) *Cadrul european comun de referință pentru limbi: învățare, predare, evaluare*, Comitetul Director pentru Educație „Studiarea limbilor și cetățenia europeană”; trad. din lb. fr. de Gheorghe Moldovanu
28. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. (2003). *Reforma învățământului obligatoriu din România – document de lucru*. București.
29. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI TINERETULUI. (2003). *Programa școlară revizuită, limba engleză, clasele a VII-a și a VIII-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 4740/25.08.2003, București
30. OECD. (2003). *Reviews of National Policies for Education: South Eastern Europe 2003: Volume 2: FYROM, Moldova, Montenegro, Romania, Serbia*. OECD Publishing.

31. ORDINUL MINISTRULUI EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, nr. 5198/01.11.2004 cu privire la aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru clasele a III-a – a IV-a și a noilor programe școlare pentru clasa a III-a
32. MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII. (2005). *Programe școlare pentru clasa a IV-a. Limba engleză* [limba modernă 1], aprobat prin ordin al ministrului nr. 3919/20.04.2005, Consiliul Național pentru Curriculum, București
33. COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES. (2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*. COM(2005) 596 final, Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 22.11.2005
34. EUROPEAN COMMISSION. (2005). *Key Data on Teaching Language at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
35. RECOMMENDATION 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, in Official Journal of the European Union, L 394 (30.12.2006), 10–18
36. EUROPEAN COMMISSION. (2008). *Key Data on Teaching Language at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
37. INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI (2009). *Propuneri de restructurare a Curriculumului Național – document de lucru*.
38. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI INOVĂRII (2009). *Programe școlare limba engleză, clasele a V-a – a VIII-a, limba modernă 1*, aprobate prin ordin al ministrului nr. 5097/9.09.2009, București
39. EUROPEAN COMMISSION. (2011). *Report on the implementation of Council Resolution of 21 November 2008 on a European strategy for multilingualism* (2008/C 320/01), SEC(2011) 927 final, Commission Staff Working Paper, Brussels, 7.07.2011
40. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI. (2011). *Raport privind starea învățământului în România*. București
41. PARLAMENTUL ROMÂNIEI. (2011). *Legea educației naționale*, București: Monitorul Oficial al României, nr. 18, 10.01.2011
42. EUROPEAN COMMISSION. (2012). *Key Data on Teaching Language at School in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
43. MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI. (2012). *Programa școlară pentru disciplina opțională Comunicare în limba modernă 1 – clasa pregătitoare*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3656/29.03.2012, București
44. ORDINUL MINISTRULUI EDUCAȚIEI, CERCETĂRII, TINERETULUI ȘI SPORTULUI, nr. 3654/29.03.2012, privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, ciclul achizițiilor fundamentale – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar, ciclul achizițiilor fundamentale – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a
45. MINISTERUL EDUCAȚIEI NAȚIONALE. (2013). *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba modernă 1 – clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, aprobată prin ordin al ministrului nr. 3418/19.03.2013, București
46. ORDINUL MINISTRULUI EDUCAȚIEI NAȚIONALE, nr. 3371/12.03.2013, privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar și a Metodologiei privind aplicarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul primar
47. INSTITUTUL NAȚIONAL DE STATISTICĂ. (2014). *Anuarul statistic al României 2013*. București

C. PERIODICE

- *** Colecția *Tribuna învățământului*, nr.1, 13.01.1990 – nr. 507, 11.10.1999

ANEXE

ANEXA 1 – Chestionar

Stimați colegi,

Vă rugăm să participați, prin răspunsurile la chestionarul atașat, la o cercetare aflată în derulare în cadrul Școlii Doctorale a Universității București, care are drept scop principal evaluarea actualelor programe școlare de limba engleză, studiată ca limbă străină 1, în regim normal pe parcursul claselor III–VIII.

Durează aproximativ 15 minute să completați acest chestionar. Vă rog să răspundeți cu sinceritate la toate întrebările. Răspunsul dumneavoastră este foarte important pentru cercetarea întreprinsă. Vă asigurăm de confidențialitatea răspunsurilor oferite.

Vă mulțumesc pentru timpul acordat!

PENTRU COMPLETAREA CHESTIONARULUI RESPECTAȚI URMĂTOARELE INSTRUCȚIUNI:

- 1. Salvați documentul în computerul dvs.**
- 2. Răspundeți, conform instrucțiunilor precizate.**
- 3. Intrați comentarii, explicații ale răspunsurilor dvs., dacă și oriunde simțiți nevoia, în spațiul alocat pentru aceasta. Folosiți pentru comentarii, sugestii, explicații oricât spațiu doriți.**
- 4. Răspundeți la toate întrebările.**
- 5. După completare, salvați modificările.**
- 6. Atașați documentul.**

Trimiteți mesajul din adresa dvs. de e-mail, după ce ați atașat documentul cu modificările salvate, la adresa de e-mail **cercetare.programe.engleza@gmail.com**, până la data de

15 aprilie 2014.

PARTEA I

Această secțiune conține itemi care descriu standardele curriculare de performanță care trebuie atinse de către elevi la finele ciclului primar, respectiv, gimnazial, de către elevi care studiază limba engleză, ca limbă străină 1, conform programelor școlare aflate în vigoare

1. Stabiliți dacă următoarele STANDARDE CURRICULARE DE PERFORMANȚĂ trebuie atinse de elevii care studiază limba engleză ca limbă străină 1, în regim normal, la finele învățământului primar sau la finele învățământului gimnazial.

Puneți în casuța aflată în partea dreaptă:

P – dacă respectivul standard curricular de performanță trebuie atins la finele învățământului **PRIMAR**;

G – dacă respectivul standard curricular de performanță trebuie atins la finele învățământului **GIMNAZIAL**

1. Completarea unor formulare cu date personale ☐
2. Desprinderea sensului global al unui mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală ☐
3. Desprinderea sensului global al unui scurt mesaj audiat ☐
4. Desprinderea sensului global al unui scurt text citit în gând ☐
5. Extragerea de informații din texte de informare, tabele, grafice, pentru rezolvarea unei sarcini de lucru ☐
6. Formularea de întrebări simple în situații de comunicare uzuală ☐
7. Identificarea ideilor principale dintr-un text lecturat ☐
8. Identificarea semnificației unor cuvinte și propoziții simple, în texte autentice comune (etichete, anunțuri, afișe) ☐
9. Identificarea unor informații într-un mesaj clar articulat, rostit cu viteză normală ☐
10. Identificarea, în mesaje scurte audiate, a semnificației unor cuvinte și propoziții simple referitoare la universul imediat ☐
11. Oferirea de informații pe subiecte familiare ☐
12. Participarea cu întrebări simple și răspunsuri scurte la interacțiuni verbale simple (dialoguri), în contexte familiare sau de necesitate imediată ☐
13. Producerea unui mesaj simplu și scurt despre persoane și activități din universul apropiat ☐
14. Redactarea unui enunț scurt / mesaj, pe baza unui suport verbal / a unei imagini ☐
15. Redactarea unui text funcțional simplu pentru situații de comunicare cotidiene ☐
16. Redactarea unui text scurt folosind relatori simpli (și, dar, pentru că, deci) ☐
17. Relatarea unei fapte / întâmplări, folosind descrieri și exprimând opinii ☐
18. Reproducerea unor mesaje orale scurte ☐

PARTEA A II-A

Această secțiune conține itemi care vizează opinia dumneavoastră cu privire la actuala politică educațională a predării limbii engleze ca limbă străină 1, studiată în regim normal în învățământul primar (clasele a III-a și a IV-a) și gimnazial (clasele V–VIII) din România, așa cum este reflectată de programele școlare în vigoare.

2. Când alegeți un manual de limba engleză pentru clasele III–VIII, aveți în vedere: *(alegeți unul, mai multe sau toate răspunsurile)*

Marcați cu X varianta/variantele care indică opinia dumneavoastră.

1. manualul / manualele utilizate anterior de elevi	
2. nivelul de cunoștințe de limba engleză al elevilor (evaluate prin intermediul unui test)	
3. programa școlară	
4. oferta de manuale existente pe piață, aprobate de Ministerul Învățământului	
5. Altele (precizați)	

3. În ce măsură considerați UTILE în proiectarea activității didactice la limba engleză următoarele instrumente?

Marcați cu X căsuța care descrie cel mai bine acordul dumneavoastră.

	FOARTE MARE MĂSURĂ	MARE MĂSURĂ	MĂSURĂ MEDIE	MICĂ MĂSURĂ	FOARTE MICĂ MĂSURĂ	NU ȘTIU
1. Cadrul de Referință al Curriculumul Național						
2. Planul de învățământ						
3. Programele școlare pentru clasele III–VIII aflate în vigoare						
4. Ghidul metodologic pentru aplicarea programei de limba engleză (primar-gimnaziu)						
5. Planificările calendaristice						
6. Manualele școlare						
7. CECRL (Cadrul European Comun de Referință pentru Limbi)						
8. Materiale didactice suplimentare (planșe, fișe de lucru, caiet de activități etc.)						
9. Echipamente tehnice (casetofon, cd player, computer, proiector)						
10. Experiența personală acumulată în învățarea limbii engleze						

	FOARTE MARE MĂSURĂ	MARE MĂSURĂ	MĂSURĂ MEDIE	MICĂ MĂSURĂ	FOARTE MICĂ MĂSURĂ	NU ȘTIU
11. Pregătirea inițială ca profesor de limba engleză						
12. Participarea la cursuri de formare continuă (de exemplu oferite de British Council / Casa Corpului Didactic etc.)						
13. Ajutorul colegilor, profesori de limba engleză în școala din care faceți parte						
14. Afilierea la o organizație națională sau internațională a profesorilor de limba engleză (RATE, IATEFL, TESOL etc.)						

COMENTARIU:

13. Care este punctul dumneavoastră de vedere față de următoarele afirmații:

Marcați cu X căsuța care descrie cel mai bine acordul dumneavoastră.

	ACORD TOTAL	ACORD	NEUTRU/ MEDIU	DEZACORD	DEZACORD TOTAL	NU ȘTIU
1. De foarte multe ori am întâmpinat probleme în momentul în care am realizat că, deși fac parte din aceeași arie curriculară, programele de limba română și cele de limba engleză nu sunt integrate interdisciplinar.						
2. Este nevoie să adăugăm în programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII, obiective, descriptori și conținuturi care să ajute elevii să atingă standarde de tipul PISA sau PIRLS.						
3. Este nevoie de o descriere mai amănunțită a conținuturilor din programele școlare de limba engleză pentru clasele III–VIII.						
4. Competențele specifice din programele școlare de limba engleză pentru clasele V–VIII nu sunt racordate descriptorilor din Cadrul European Comun de Referință.						

	ACORD TOTAL	ACORD	NEUTRU/ MEDIU	DEZACORD	DEZACORD TOTAL	NU ȘTIU
5. Elementele de construcție a comunicării (itemii de gramatică) din programele de limba engleză pentru clasele III–VIII sunt prezentate într-o formă analitică și descriptivă, fiind în disonanță cu caracterul comunicativ-funcțional al programelor.						

COMENTARIU:

.....

.....

PARTEA A III-A

Această secțiune conține itemi care vizează opinia dumneavoastră cu privire la propunerile de optimizare a programelor școlare de limba engleză pentru clasele III–IV, respectiv V–VIII.

5. După opinia dumneavoastră, în ce măsură următoarele propuneri ar putea contribui la îmbunătățirea activității instructiv-educative la limba engleză, ca limbă străină 1 în învățământul primar (clasele III–IV)?

Marcați cu X căsuța care descrie cel mai bine acordul dumneavoastră.

	FOARTE MARE MĂSURĂ	MARE MĂSURĂ	MĂSURĂ MEDIE	MICĂ MĂSURĂ	FOARTE MICĂ MĂSURĂ	NU ȘTIU
1. Elaborarea unor noi programe școlare de limba engleză pentru clasa a III-a și a IV-a, pornind de la modelul centrat pe competențe, asemănător celui utilizat în actuala programă pentru disciplina <i>Comunicare în limba modernă</i> pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013).						
2. Introducerea în programele școlare de limba engleză pentru clasa a III-a și a IV-a a unei secțiuni care să prezinte caracteristicile școlarilor mici						
3. Introducerea în programele școlare a unor recomandări metodologice specifice predării limbii engleze elevilor de clasa a III-a și a IV-a						
4. Introducerea în programele școlare a unor indicații cu privire la modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe						

	FOARTE MARE MĂSURĂ	MARE MĂSURĂ	MĂSURĂ MEDIE	MICĂ MĂSURĂ	FOARTE MICĂ MĂSURĂ	NU ȘTIU
diferite (introducerea sarcinilor individuale de lucru)						
5. Introducerea în programele școlare a unor indicații explicite cu privire la strategiile care pot fi folosite de către profesorii de limba engleză pentru a dezvolta competența de a „învăța să înveți” la elevii din clasele III–IV						
6. Descrierea detaliată în programa școlară a capacităților (de receptare a mesajului oral și scris, și de producere a mesajului oral și scris) care trebuie atinse de elevii din clasele III–IV pentru obținerea fiecărui calificativ (foarte bine, bine, suficient și insuficient)						

COMENTARIU:

6. După opinia dumneavoastră, în ce măsură următoarele propuneri ar putea contribui la îmbunătățirea activității instructiv-educative la limba engleză 1 în învățământul gimnazial (clasele V–VIII):

Marcați cu X căsuța care descrie cel mai bine acordul dumneavoastră.

	FOARTE MARE MĂSURĂ	MARE MĂSURĂ	MĂSURĂ MEDIE	MICĂ MĂSURĂ	FOARTE MICĂ MĂSURĂ	NU ȘTIU
1. Revizuirea programelor școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele V–VIII, pornind de la modelul centrat pe competențe, asemănător celui utilizat în actuala programă pentru disciplina <i>Comunicare în limba modernă</i> pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013)						
2. Introducerea în programele școlare de limba engleză pentru clasele V–VIII a unei secțiuni care să prezinte caracteristicile psihologice ale elevilor din învățământul gimnazial						
3. Introducerea în programele școlare a unor recomandări metodologice						

	FOARTE MARE MĂSURĂ	MARE MĂSURĂ	MĂSURĂ MEDIE	MICĂ MĂSURĂ	FOARTE MICĂ MĂSURĂ	NU ȘTIU
specifice predării limbii engleze elevilor din clasele V–VIII						
4. Introducerea în programele școlare a unor indicații cu privire la modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe diferite (introducerea sarcinilor individuale de lucru)						
6. Introducerea în programele școlare a unor indicații explicite cu privire la strategiile care pot fi folosite de către profesorii de limba engleză pentru a dezvolta competența de a „învăța să înveți” la elevii din clasele V–VIII						
5. Descrierea detaliată în programa școlară a capacităților (de receptare a mesajului oral și scris, și de producere a mesajului oral și scris) care trebuie atinse de elevii din învățământul gimnazial pentru obținerea fiecărei note						

COMENTARIU:

.....

.....

PARTEA a IV-a

Această secțiune vizează informații personale.

MARCAȚI CU X CĂSUȚA CORESPUNZĂTOARE.**7. Gen**☐ Masculin☐ Feminin**8. Vârstă**☐ 22–30 ani☐ 31–40 ani☐ 41–50 ani☐ +50 ani**9. Școala în care funcționați se află în**(dacă școala se află în județul Ilfov,
vă rugăm selectați mediul urban sau rural)

Sectorul 1	
Sectorul 2	
Sectorul 3	
Sectorul 4	
Sectorul 5	
Sectorul 6	
Județul Ilfov	
URBAN	
RURAL	

10. Experiența

ca profesor

de limba engleză:

☐ 0–5 ani ☐ 6–10 ani ☐ 11–15 ani ☐ 16–20 ani ☐ + 20

11. Experiența ca

profesor de limba engleză

în învățământul primar:

☐ 0–5 ani ☐ 6–10 ani ☐ 11–15 ani ☐ 16–20 ani ☐ + 20

12. Experiența ca profesor

de limba engleză

în învățământul gimnazial:

☐ 0–5 ani ☐ 6–10 ani ☐ 11–15 ani ☐ 16–20 ani ☐ + 20

13. Ultima diplomă de învățământ superior obținută:

☐ Diplomă de licență ☐ Diplomă de masterat / studii aprofundate ☐ Diplomă de doctor

14. Ultimul grad didactic obținut

☐ Titularizare ☐ Definitivat ☐ Gradul II ☐ Gradul I

15. Potrivit opiniei dumeavoastră, care este nivelul de cunoaștere a limbii engleze, conform Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi?

☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

16. Numărul mediu de elevi la clasă:

☐ între 10 și 20 ☐ între 20 și 30 ☐ mai mult de 30

VĂ MULȚUMESC PENTRU PARTICIPARE!

ANEXA 2

Date statistice pentru propunerile de optimizare a programelor școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele III–VIII

(1) Propuneri de optimizare a programelor de engleză pentru clasele III–IV

Propunerea nr. 1: *Elaborarea unor noi programe școlare de limba engleză pentru clasa a III-a și a IV-a, pornind de la modelul centrat pe competențe, asemănător celui utilizat în actuala programă pentru disciplina Comunicare în Limba modernă pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013)*

Tabel 42. Propunerea nr. 1 clasele III–IV

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	49	32,7	33,8	33,8
	Mare măsură	65	43,3	44,8	78,6
	Măsură medie	20	13,3	13,8	92,4
	Mică măsură	6	4,0	4,1	96,6
	Foarte mică măsură	4	2,7	2,8	99,3
	Nu știu	1	,7	,7	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

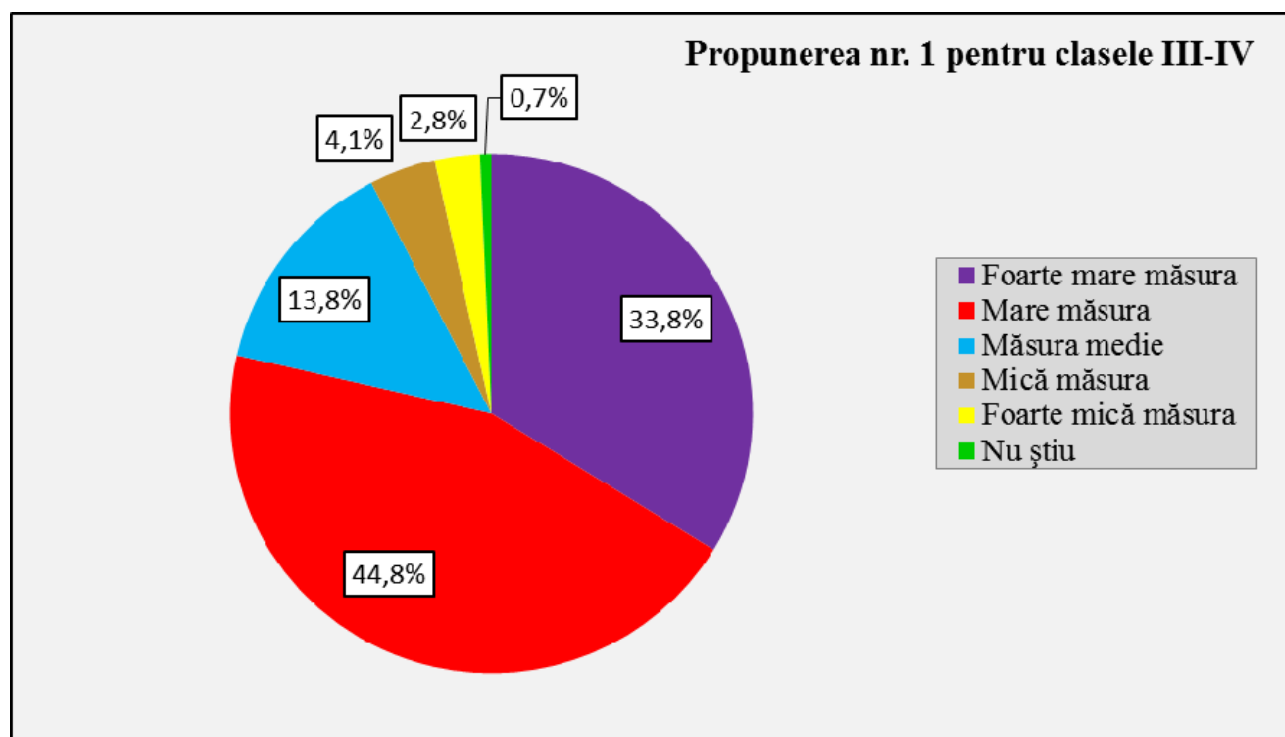


Figura 19. Propunerea nr. 1 – clasele III–IV

Propunerea nr. 2: *Introducerea în programele școlare de limba engleză pentru clasa a III-a și a IV-a a unei secțiuni care să prezinte caracteristicile școlarilor mici*

Tabel 43. Propunerea nr. 2 clasele III-IV

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	69	46,0	47,5	47,5
	Mare măsură	50	33,3	34,5	82,1
	Măsură medie	14	9,3	9,7	91,7
	Mică măsură	8	5,3	5,5	97,2
	Foarte mică măsură	3	2,0	2,1	99,3
	Nu știu	1	,7	,7	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

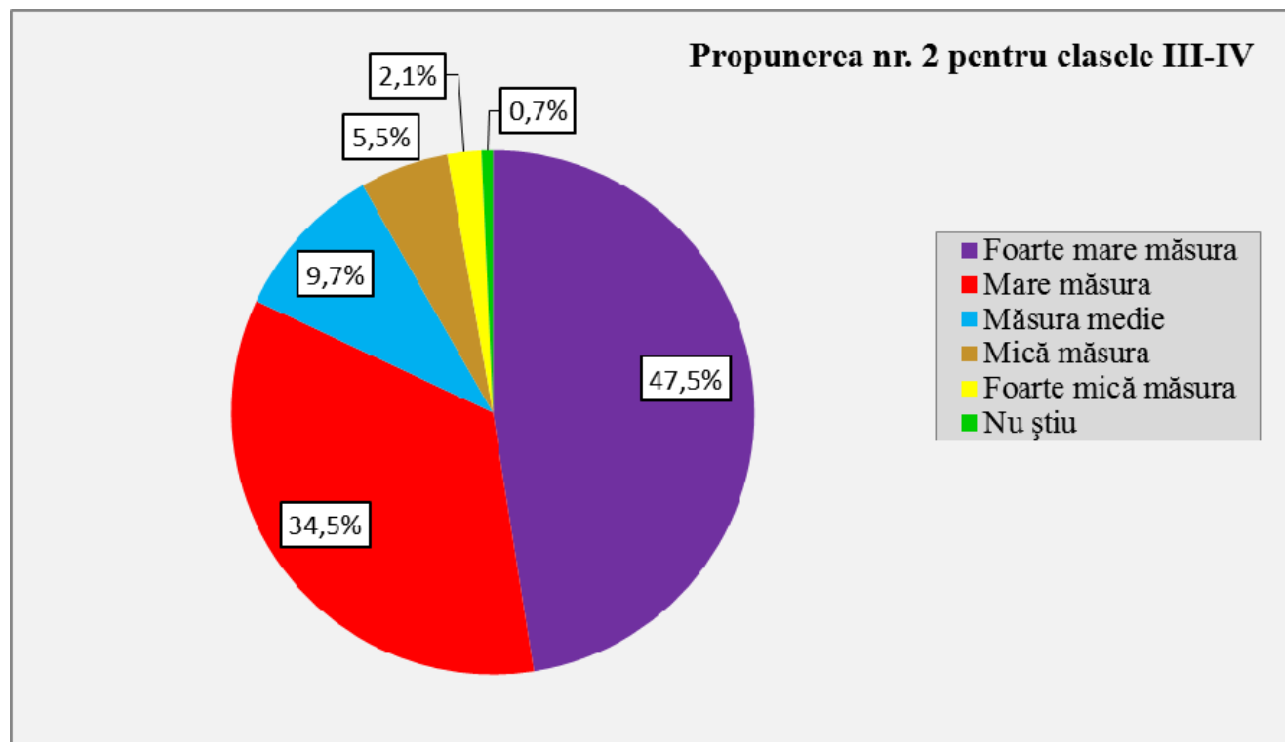


Figura 20. Propunerea nr. 2 – clasele III-IV

Propunerea nr. 3: *Introducerea în programele școlare a unor recomandări metodologice specifice predării limbii engleze elevilor de clasa a III-a și a IV-a*

Tabel 44. Propunerea nr. 3 clasele III-IV

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	68	45,3	46,9	46,9
	Mare măsură	59	39,3	40,7	87,6
	Măsură medie	16	10,7	11,0	98,6
	Mică măsură	1	,7	,7	99,3
	Foarte mică măsură	1	,7	,7	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

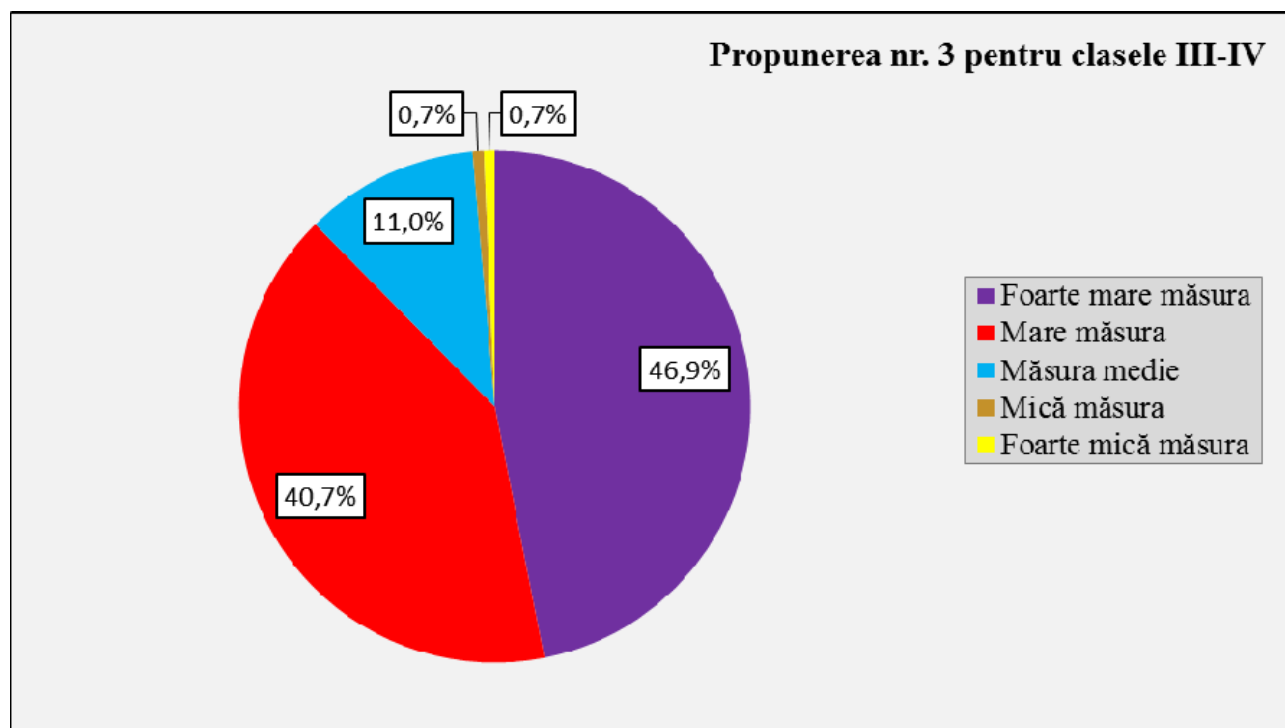


Figura 21. Propunerea nr. 3 – clasele III-IV

Propunerea nr. 4: *Introducerea în programele școlare a unor indicații cu privire la modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe diferite (introducerea sarcinilor individuale de lucru)*

Tabel 45. Propunerea nr. 4 clasele III–IV

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	85	56,7	59,0	59,0
	Mare măsură	42	28,0	29,2	88,2
	Măsură medie	10	6,7	6,9	95,1
	Mică măsură	3	2,0	2,1	97,2
	Foarte mică măsură	4	2,7	2,8	100,0
	Total	144	96,0	100,0	
Lipsă	Sistem	6	4,0		
Total		150	100,0		

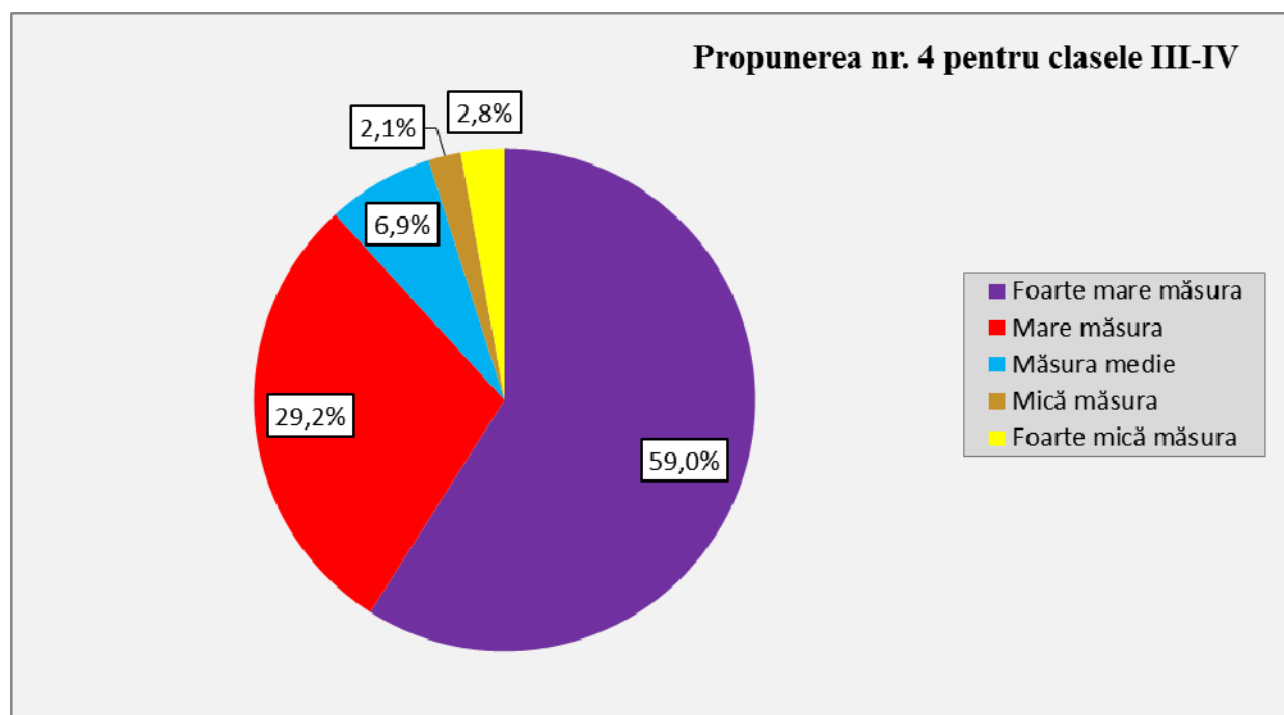


Figura 22. Propunerea nr. 4 – clasele III–IV

Propunerea nr. 5: *Introducerea în programele școlare a unor indicații explicite cu privire la strategiile care pot fi folosite de către profesorii de limba engleză pentru a dezvolta competența de a „învăța să înveți” la elevii din clasele III–IV*

Tabel 46. Propunerea nr. 5 clasele III–IV

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	78	52,0	53,7	53,8
	Mare măsură	53	35,3	36,6	90,3
	Măsură medie	10	6,7	6,9	97,2
	Mică măsură	2	1,3	1,4	98,6
	Foarte mică măsură	2	1,3	1,4	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

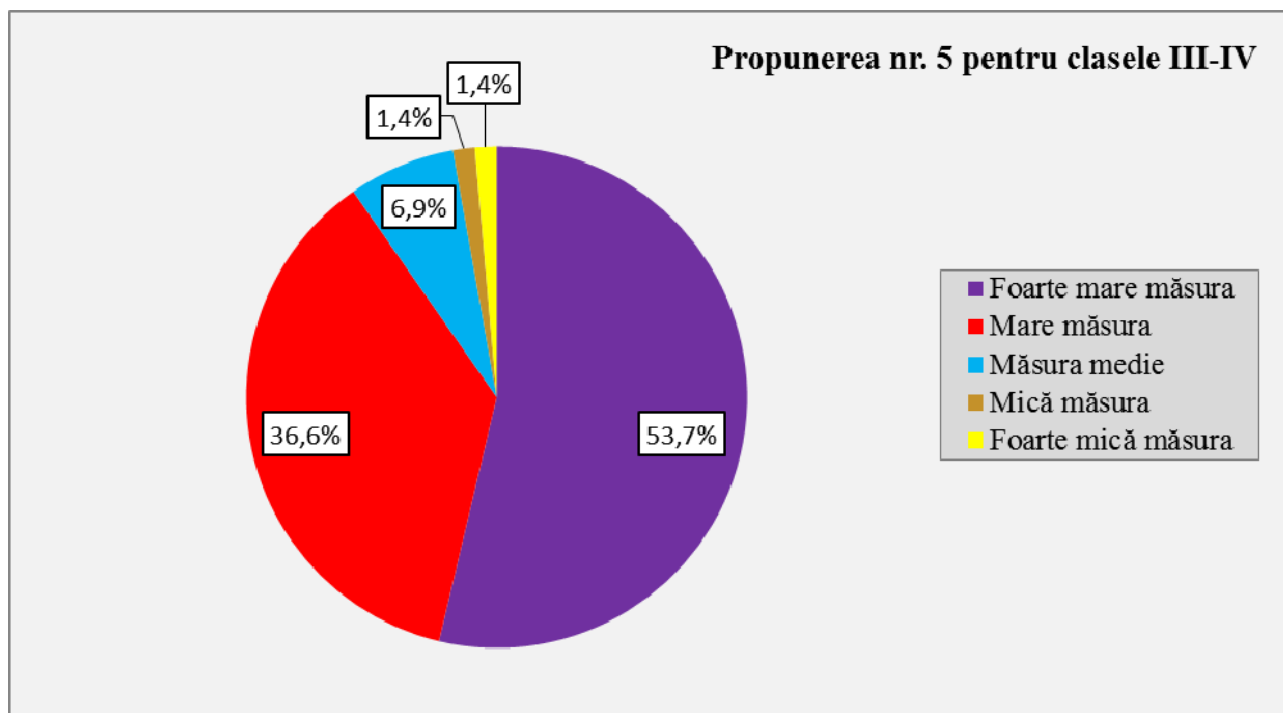


Figura 23. Propunerea nr. 5 – clasele III–IV

Propunerea nr. 6: *Descrierea detaliată în programa școlară a capacităților (de receptare a mesajului oral și scris, și de producere a mesajului oral și scris) care trebuie atinse de elevii din clasele III–IV pentru obținerea fiecărui calificativ (foarte bine, bine, suficient)*

Tabel 47. Propunerea nr. 6 clasele III–IV

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	80	53,3	55,1	55,2
	Mare măsură	42	28,0	29,0	84,1
	Măsură medie	13	8,7	9,0	93,1
	Mică măsură	6	4,0	4,1	97,2
	Foarte mică măsură	4	2,7	2,8	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

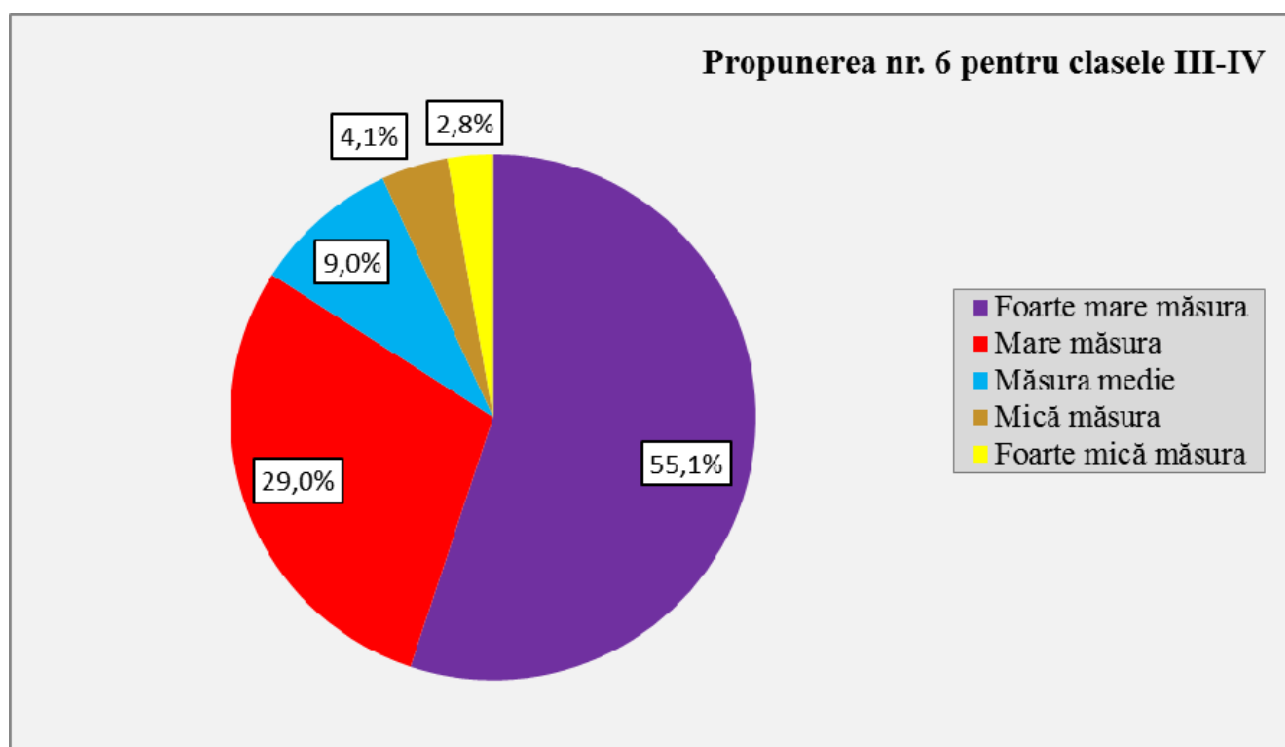


Figura 24. Propunerea nr. 6 – clasele III–IV

(2) Propuneri de optimizare a programelor de engleză pentru clasele V–VIII

Propunerea nr. 1: *Revizuirea programelor școlare de limba engleză, ca limbă străină 1, studiată în regim normal în clasele V–VIII, pornind de la modelul centrat pe competențe, asemănător celui utilizat în actuala programă pentru disciplina Comunicare în Limba modernă pentru clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a (2013)*

Tabel 48. Propunerea nr. 1 clasele V–VIII

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	56	37,3	38,3	38,4
	Mare măsură	55	36,7	37,7	76,0
	Măsură medie	20	13,3	13,7	89,7
	Mică măsură	9	6,0	6,2	95,9
	Foarte mică măsură	2	1,3	1,4	97,3
	Nu știu	4	2,7	2,7	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

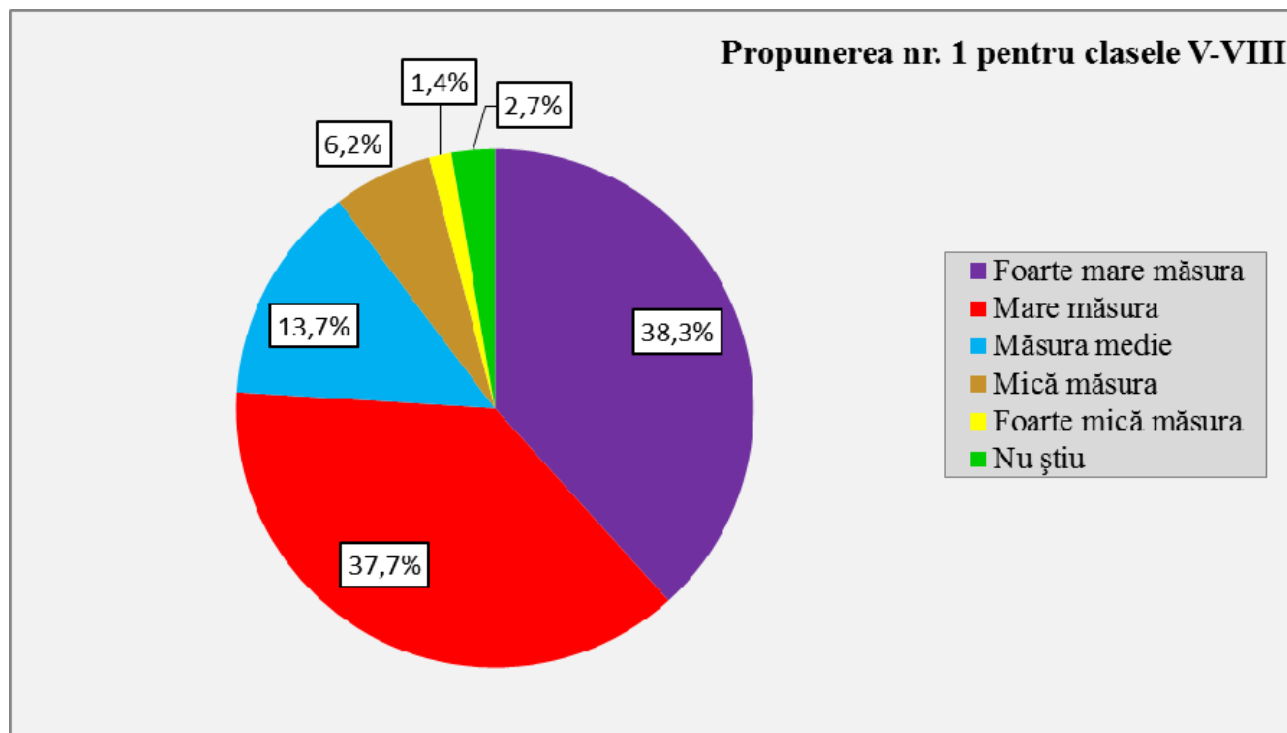


Figura 25. Propunerea nr. 1 – clasele V–VIII

Propunerea nr. 2: *Introducerea în programele școlare de limba engleză pentru clasele V–VIII a unei secțiuni care să prezinte caracteristicile psihologice ale elevilor din învățământul gimnazial*

Tabel 49. Propunerea nr. 2 clasele V–VIII

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	59	39,3	40,7	40,7
	Mare măsură	50	33,3	34,5	75,2
	Măsură medie	21	14,0	14,5	89,7
	Mică măsură	7	4,7	4,8	94,5
	Foarte mică măsură	6	4,0	4,1	98,6
	Nu știu	2	1,3	1,4	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

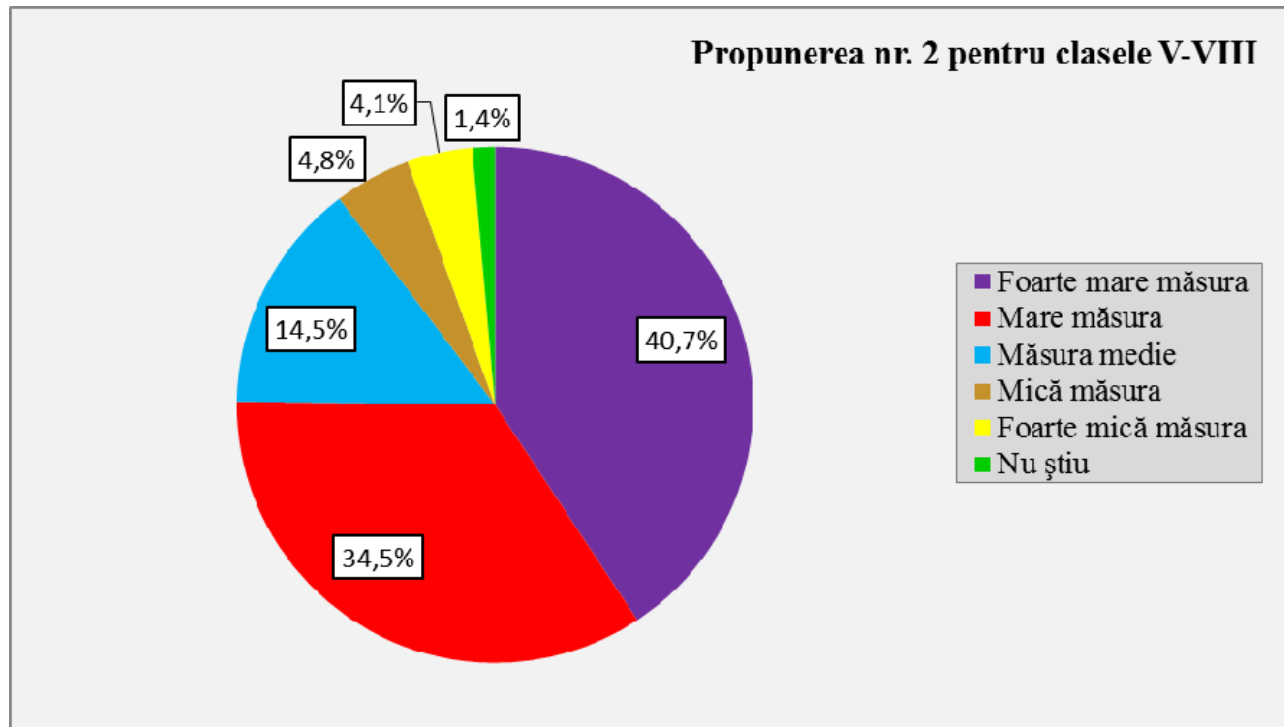


Figura 26. Propunerea nr. 2 – clasele V–VIII

Propunerea nr. 3: *Introducerea în programele școlare a unor recomandări metodologice specifice predării limbii engleze elevilor din clasele V–VIII*

Tabel 50. Propunerea nr. 3 clasele V–VIII

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	68	45,3	46,8	46,9
	Mare măsură	59	39,3	40,7	87,6
	Măsură medie	13	8,7	9,0	96,6
	Mică măsură	4	2,7	2,8	99,3
	Foarte mică măsură	1	,7	,7	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

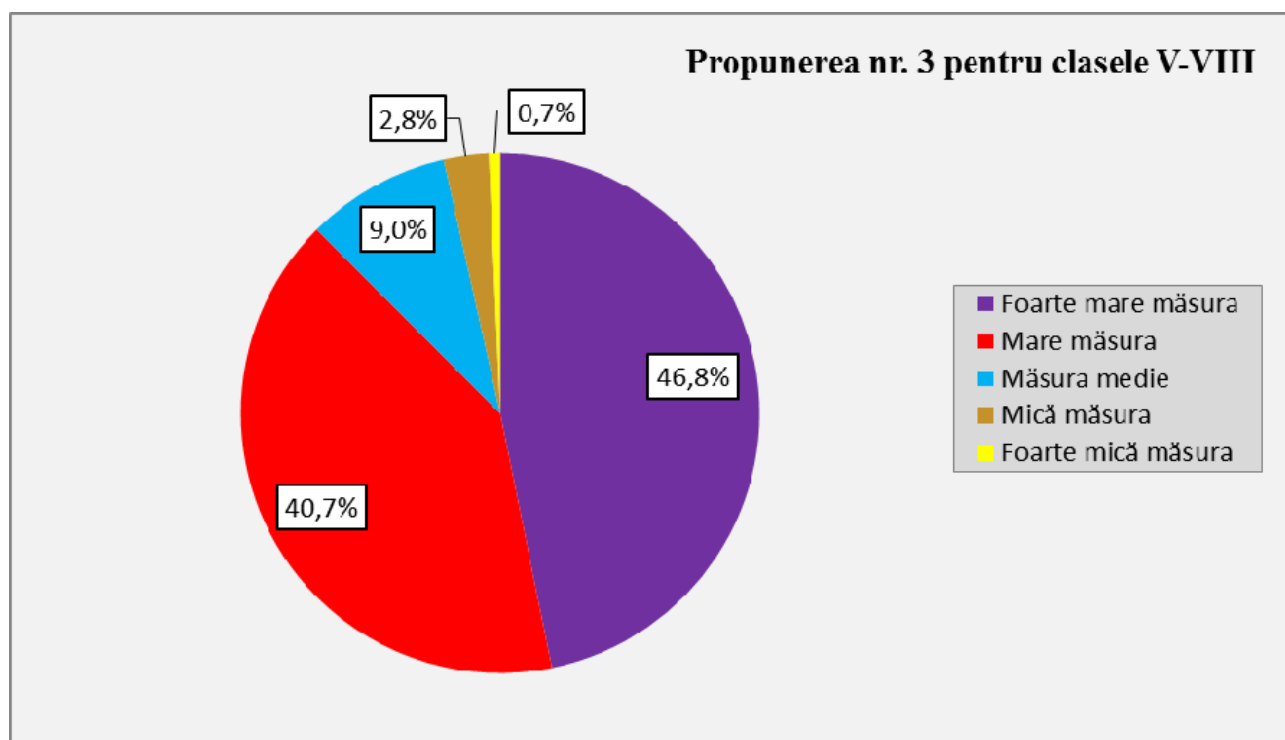


Figura 27. Propunerea nr. 3 – clasele V–VIII

Propunerea nr. 4: *Introducerea în programele școlare a unor indicații cu privire la modalitățile de abordare a unei clase de elevi cu niveluri de cunoștințe diferite (introducerea sarcinilor individuale de lucru)*

Tabel 51. Propunerea nr. 4 clasele V–VIII

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	73	48,7	50,4	50,3
	Mare măsură	58	38,7	40,0	90,3
	Măsură medie	7	4,7	4,8	95,2
	Mică măsură	2	1,3	1,4	96,6
	Foarte mică măsură	5	3,3	3,4	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

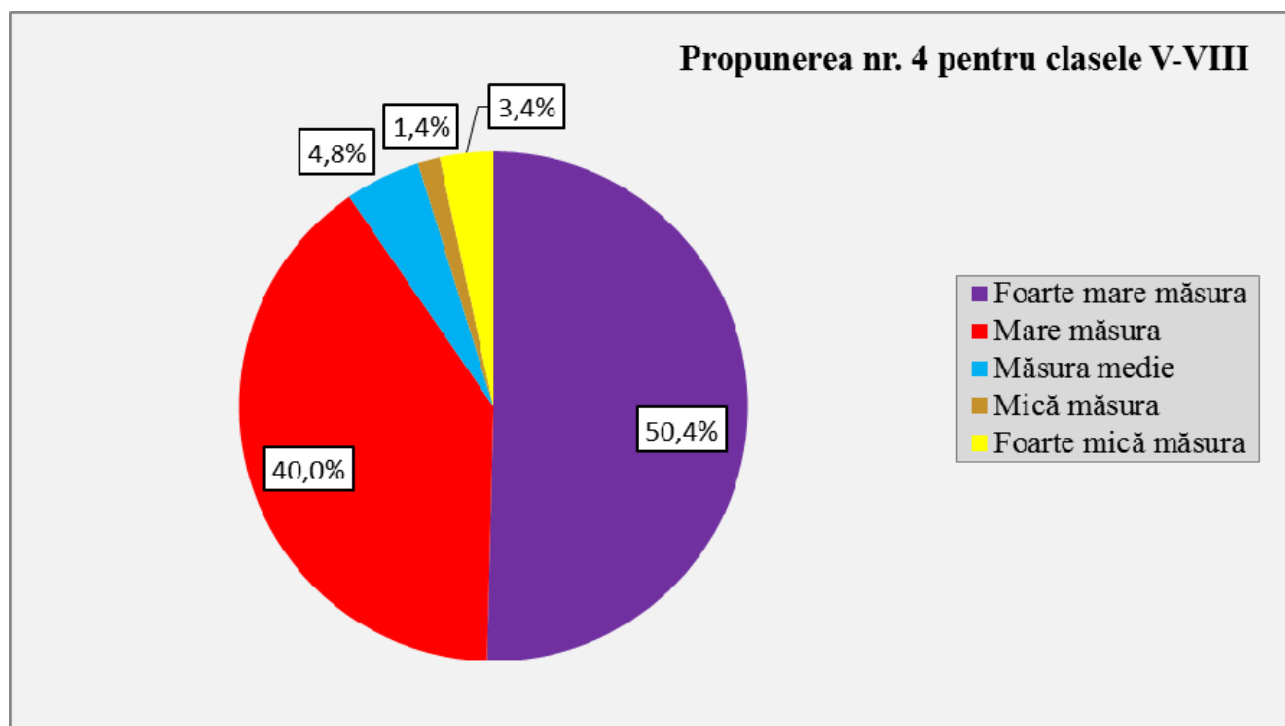


Figura 28. Propunerea nr. 4 – clasele V–VIII

Propunerea nr. 5: *Introducerea în programele școlare a unor indicații explicite cu privire la strategiile care pot fi folosite de către profesorii de limba engleză pentru a dezvolta competența de a „învăța să înveți” la elevii din clasele V–VIII*

Tabel 52. *Propunerea nr. 5 clasele V–VIII*

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	77	51,3	52,6	52,7
	Mare măsură	56	37,3	38,4	91,1
	Măsură medie	8	5,3	5,5	96,6
	Mică măsură	3	2,0	2,1	98,6
	Foarte mică măsură	2	1,3	1,4	100,0
	Total	146	97,3	100,0	
Lipsă	Sistem	4	2,7		
Total		150	100,0		

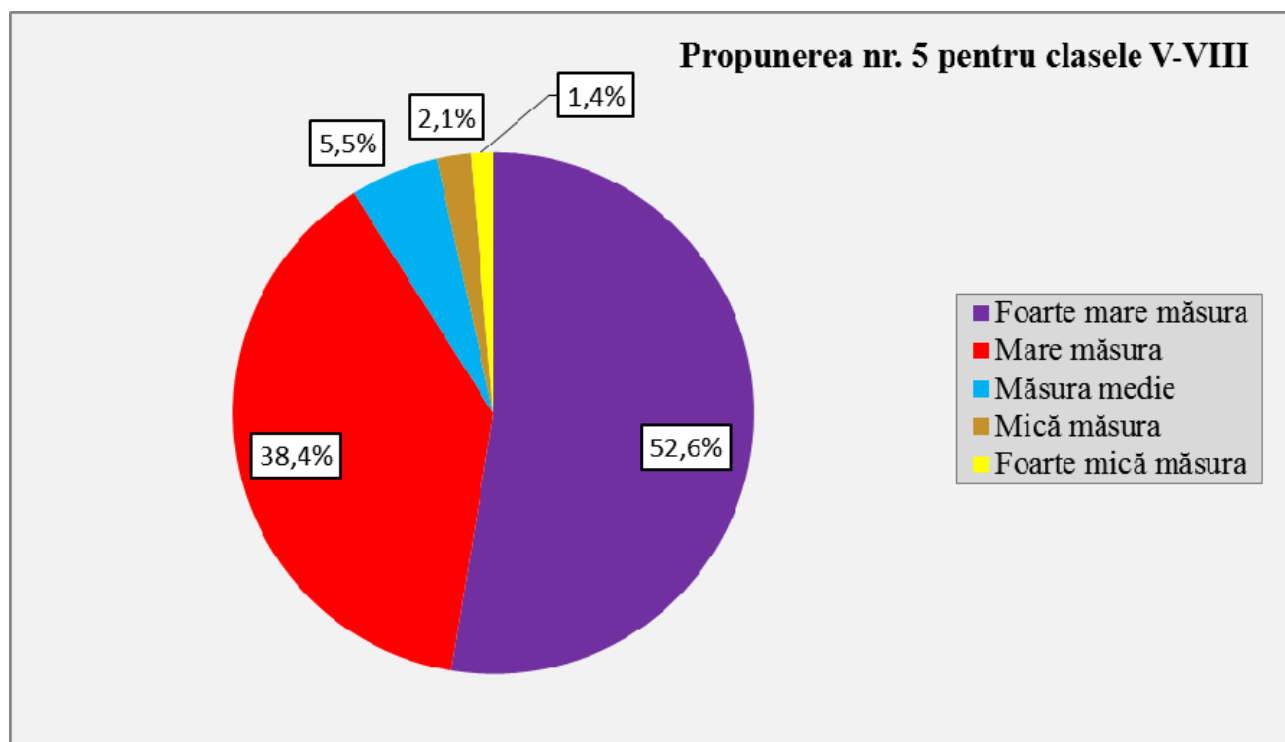


Figura 29. *Propunerea nr. 5 – clasele V–VIII*

Propunerea nr. 6: *Descrierea detaliată în programa școlară a capacităților (de receptare a mesajului oral și scris, și de producere a mesajului oral și scris) care trebuie atinse de elevii din învățământul gimnazial pentru obținerea fiecărei note*

Tabel 53. Propunerea nr. 6 clasele V–VIII

		Frecvență	Procent	Procent Valid	Procent Cumulat
Răspunsuri valide	Foarte mare măsură	72	48,0	49,7	49,7
	Mare măsură	46	30,7	31,7	81,4
	Măsură medie	17	11,3	11,7	93,1
	Mică măsură	6	4,0	4,1	97,2
	Foarte mică măsură	4	2,7	2,8	100,0
	Total	145	96,7	100,0	
Lipsă	Sistem	5	3,3		
Total		150	100,0		

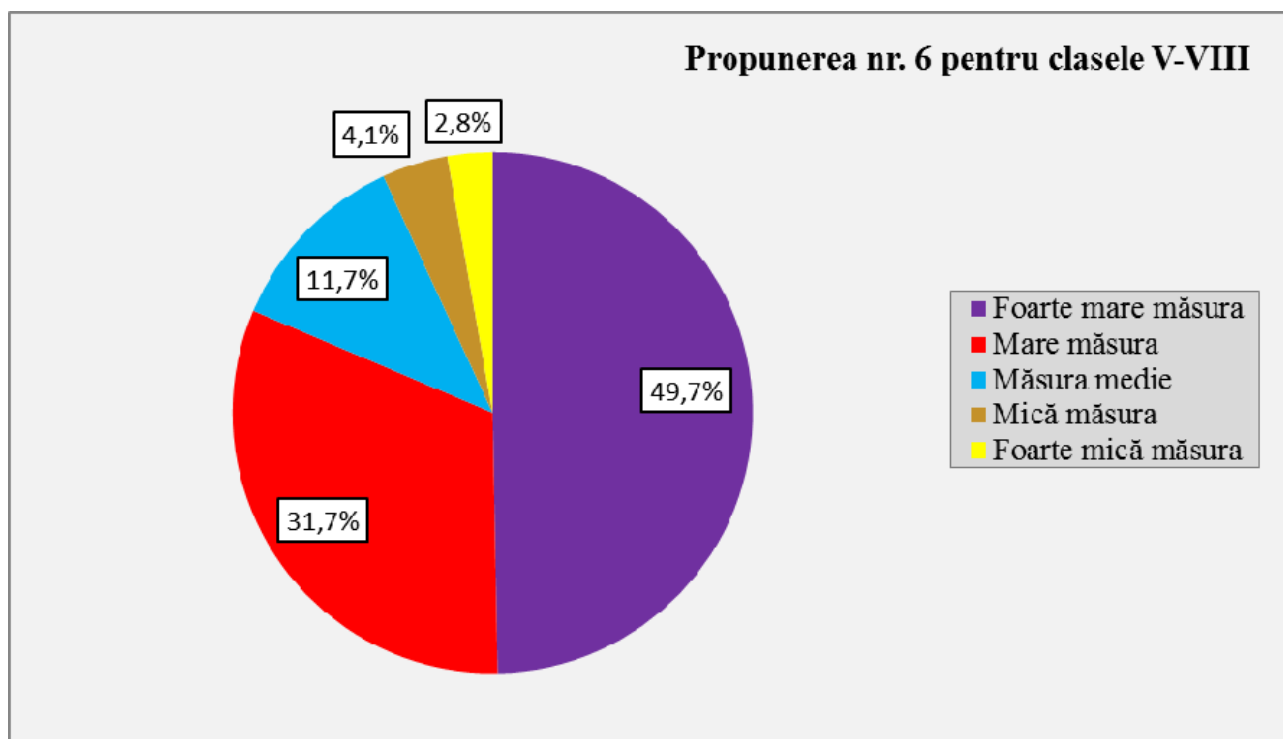


Figura 30. Propunerea nr. 6 – clasele V–VIII



ISBN: 978-973-595-832-9